



Sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación de jóvenes en una experiencia de Educación Popular

Xiomara Herrera Bedoya

Yuri Bibiana Gómez Rivera

Asesor:

Camilo Andrés Ramírez

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales- 2014

Sentidos de pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación de jóvenes en una experiencia de Educación Popular

Autoras: Xiomara Herrera Bedoya

Yuri Bibiana Gómez Rivera

Resumen

El presente informe es el resultado de la investigación “Educación popular y Pensamiento Crítico: Una apuesta de participación política de jóvenes” Realizada con una experiencia de Educación Popular en la ciudad de Manizales. Es desde el reconocimiento de la problemática del contexto educativo en Colombia que se hace necesario retomar los planteamientos de la Educación Popular como condición de posibilidad que contribuya a una formación humanizante y permita a los niños, niñas y jóvenes empoderarse de su realidad y liderar sus propios procesos de transformación social y cultural. El objetivo del presente trabajo es describir y comprender, desde los discursos y las prácticas, los sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación política de jóvenes. La investigación se enmarcó en el enfoque de la fenomenología social abordado por el sociólogo Alfred Schutz lo que permitió una mirada comprensiva que posibilitara la interpretación de las vivencias desde los actores mismos de la experiencia y cómo éstas reflejaban las características instituyentes de un Pensamiento Crítico. Finalmente se presentan los hallazgos describiendo la *Acción Colectiva* y el *Sujeto Político* como sentidos que se articulan en un eje de *Transformación*.

Palabras clave: Educación popular, pensamiento crítico, acción colectiva, sujeto político, transformación.

Sentidos de pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación de jóvenes en una experiencia de Educación Popular

Tabla de contenido

1. Introducción	5
2. Planteamiento del problema	6
2.1 Pregunta de investigación	15
3. Objetivos de Investigación	16
3.1 Objetivo General.....	16
3.2 Objetivos específicos	16
4. Referente conceptual	17
4.1 Educación Popular	17
4.1.1 Acción colectiva.....	22
4.1.2 Emancipación	25
4.1.3 Liberación	26
4.2 Pensamiento Crítico	28
4.2.1 Dimensión socio- crítica del Pensamiento Crítico	33
4.2.2 Elementos pedagógicos del Pensamiento Crítico	35
4.2.2.1 Reflexión	36
4.2.2.2 Autorregulación	37
4.2.2.3 comunicación	38
4.3 Educación Popular: Una posibilidad de abordaje del pensamiento Crítico	40
4.3.1 Comunidad dialógica.....	40

4.3.2 Comunidad dialógica transformadora	42
5. Metodología	45
5.1 Tipo de estudio	45
5.2 Población y muestra	45
5.3 Estrategias de recolección de la información	47
5.3.1 Observación no participante	47
5.3.2 Talleres de Educación Popular	48
5.3.3 Entrevista en profundidad	49
5.4 Análisis de la información	51
6. Hallazgos	53
6.1 Categoría Acción colectiva	53
6.1.1 Subcategoría Dialogicidad	59
6.2 Categoría sujeto político	61
6.2.1 Subcategoría Capacidad de agencia	65
6.2.2 Subcategoría conciencia histórico social	67
6.3 Construcción eje de sentido: “Transformación” lugar de encuentro y potenciación del pensamiento crítico desde la Educación Popular	70
7. Conclusiones	73
8. Referencias	75

1. Introducción

La presente investigación “*Sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen en una experiencia de Educación Popular*” se desarrolló en la ciudad de Manizales entre el año 2013 y 2014. Este proceso investigativo ha sido dinamizado por el interés de visibilizar en las prácticas y en los discursos de las y los jóvenes la emergencia de Pensamiento Crítico desde la participación política que se promueve desde los colectivos y organizaciones juveniles.

En este sentido se asumió el Pensamiento Crítico como acción política orientada desde y para la transformación de condiciones y constitución de las dinámicas sociales, lo que permite reconocer este pensamiento como un fenómeno social centrado en los motivos porque y para que de las acciones de los sujetos, en este caso de las y los jóvenes quienes movilizados por intereses comunes se han unido a esta experiencia de Educación Popular. Es precisamente desde las nuevas formas de participación política manifiestas en diversas experiencias de Educación Popular de jóvenes, que reconocemos otras apuestas de organización de la vida en común y colectiva, constituyendo otros significantes como el reconocimiento recíproco, la acción colectivizante instituyendo maneras diversas de habitar-nos.

En este orden de ideas, surge la necesidad de comprender los sentidos de Pensamiento Crítico que emergen de las experiencias mismas de educación popular, para el presente caso en particular, desde la experiencia del colectivo Huellas de Vida, de la ciudad de Manizales y cómo éstos dinamizan las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional.

2. Planteamiento del problema

Las experiencias pedagógicas de los últimos años se han visto coartados por un sistema educativo desarrollista, donde la escuela se convierte en medio propicio para perpetuar la enajenación de aquellos sobre quienes recae la dominación de un sistema capitalista hegemónico, y cuyo principal interés es reforzar y mantener sujetos irreflexivos que permitan consolidar la base social sobre la cual descansan los grandes capitales amasados por unos cuantos “privilegiados”. Al respecto Pierre Bourdieu (1998, p.98) plantea: “la escuela es una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad”.

De esta manera, el sistema educativo a través de los docentes, se encarga de reproducir relaciones de poder a través de informaciones precisas orientadas por el currículo. Donde no tiene cabida el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes, por el contrario, se forma solo para recibir información sin la posibilidad de procesarla o asimilarla críticamente. Ante esta realidad, podría afirmarse, que la escuela llega a convertirse en escenario de reproducción del sistema (Mejía, 2011) en el que se están educando personas poco críticas e irreflexivas ante las problemáticas sociales, políticas y culturales que generan opresión.

Esta educación dominante, promueve al docente como aquel sujeto propicio, cuya labor es “llenar” a los estudiantes con los contenidos de su discurso, los cuales se encuentran desconectados de la realidad y no representan ningún sentido para el educando. De esta forma se

invalida la capacidad creativa de los estudiantes, de modo que continuamente se está provocando su ingenuidad más no su criticidad. (Freire, 1970)

Es así, como se pierde el verdadero propósito de la educación, al someter a los sujetos a clases descontextualizadas, alejadas de sus sentires y necesidades, en las cuales no se propician espacios para generar preguntas sobre qué, cómo y para qué se aprende, es decir, tener la posibilidad de aprender a pensar. Esto ocurre con frecuencia, cuando el docente se enfoca en desarrollar los contenidos de la asignatura sin enseñar a los estudiantes cómo tomar el control de su aprendizaje. Debido a que muchos profesores asumen que el aprendizaje puede absorberse con muy poco compromiso intelectual por parte de los estudiantes. (Paul y Elder, 2005)

Es así como los estudiantes necesitan de la ayuda constante del profesor para realizar actividades que podrían realizar por sí mismos o simplemente contar con la aprobación del docente para realizarlas. De acuerdo con Freire (2004, p. 22) es necesario tener presente que “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Todo esto se refleja también en la búsqueda constante del aprendizaje por memorización como técnica constante de estudio, que propicia en los estudiantes poca confianza en sí mismos y en sus propios razonamientos.

Otra consecuencia de la educación dominante es la opresión, como situación deshumanizante que se refleja en la falta de libertad y autenticidad. Como lo afirma Freire (1970) son oprimidos todos aquellos “hombres a quienes se les prohíbe ser” buscando su transformación en objeto, mas no en sujeto. Es entonces como los estudiantes carecen de voluntad y finalidad. Esto es, no se fijan propósitos claros sobre sus aprendizajes y pensamientos; por tanto permanecen impasibles y no asumen posturas críticas frente a sus realidades.

Otro atenuante de esta situación en la educación es la comunicación manipulada, entendiendo ésta no solo como una mediación sino también como un componente pedagógico pues va más allá del lenguaje, la cual tiene lugar en la vida escolar en la que se focalizan las actividades individuales más que grupales; olvidando la intención comunicativa que encierra cada proceso de aprendizaje, “Aprendemos de los otros y con los otros” –sostendrá Vygotsky 1978 (citado por Moreira et al. 1997); impidiendo el desarrollo de habilidades de argumentación, de análisis y comprensión y entorpeciendo la formación del juicio y el criterio en los niños y niñas que empiezan a explorar el mundo escolar.

Por otro lado, la interacción comunicativa en el aula se limita a lo que expone el docente, a sus preguntas las cuales en realidad buscan una única respuesta y a tareas que los conciben más como sujetos vacíos, que como sujetos con infinidad de potencialidades. “En el proceso comunicativo levantamos barreras sin saber las consecuencias para la interacción con el otro ni lo disfuncional que resultan los mensajes en los que se emplean términos, juicios evaluadores, autoritarios, acusadores, que interrogan, trivializan y dan soluciones o consejos sentenciando” (Ibarra, 2006, p5)

Aunque la realidad nos muestra que en el aula se dan procesos comunicativos, estos carecen de valor pedagógico pues se enfatiza en la repetición, en el silencio, en la individualización, desvaneciendo la posibilidad de formar el pensamiento a lo que Vygotsky(1987, p.80) expone: “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje(...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio

de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento”.

En suma, la manipulación que se ejerce en la comunicación educativa es evidente, los niños y niñas se someten a las fronteras en el intercambio comunicativo y en los procesos de socialización en su ámbito escolar, a este tema la dinámica institucional ha olvidado el aporte de Kaplún, “Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos”. (Citado por Kaplún 1998, p.8)

Dentro de la dinámica institucional también se considera el asunto de la selección de los contenidos de aprendizaje relevantes para los estudiantes; desde décadas atrás las aulas han tejido una red falsa de conocimiento con aquellos contenidos que el docente recita como acabados. Al respecto Porlán, citado por Fernández (1996) “Es el prototipo dominante dentro y fuera del sistema educativo, y todos los profesionales de la enseñanza estamos, inevitablemente, influidos en mayor o menor manera por él: la transmisión verbal de conocimientos es la forma habitual de enseñar en los centros educativos” (p. 5).

Se añade a esto que los contenidos se presentan como segmentos fragmentados, desvinculados de la realidad, sin intención pedagógica y sin exigir la comprensión e interpretación de los mismos, lo que conlleva a que los niños y niñas se conformen con lo propuesto en las actividades de clase, evadiendo procesos autónomos y reflexivos para apropiarse de los conceptos y aprendizajes "Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con

algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”. (Ausubel, et al 1983, p.18)

Cabe hacer referencia a Case (1996, citado en Olson, 2002) quien afirma que el crecimiento del conocimiento no solo puede explicarse por la inteligencia o la clase social del niño en cuestión, sino también por las oportunidades para aprender, sobre este tema la escuela sustituye las acciones educativas que motivan al estudiante a participar de la construcción de su propio conocimiento a través de procesos de indagación e interpretación por situaciones pasivas en las cuales él se convierte en receptor de conceptos acabados. De acuerdo con Novak citado por Moreira “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento humano” (Moreira, 1997. p.13).

La supremacía de una “educación homogeneizante que habla de derechos de equidad, respeto a las diferencias, e igualdad de condiciones de vida; ha moldeado sujetos que no se inmutan frente la disparidad en la realidad, las diferencias entre las clases sociales, el conflicto, la riqueza de pocos la pobreza de muchos, la vulnerabilidad de los derechos. “En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esta doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión” (Ramonet, 1999, p.4). De esta manera, el mismo Estado con su estrategia de educación origina un sentimiento de contradicción entre los sujetos.

Dicha contradicción se refleja también en la manera en que parte de la sociedad y las instituciones educativas formales educan en la individualidad y no en la diversidad, niegan la

posibilidad de reconocer las diferencias que se dan entre un grupo social y ante todo restringen la posibilidad de negociación inhibiendo el ejercicio de la tolerancia de los estudiantes. Jiménez (2007, p.3) “expresa la necesidad de mirar al sujeto social como un espacio de convergencia de lo individual con lo colectivo lo macro con lo micro, lo síquico con lo social (...)”, lastimosamente la educación que busca una sociedad homogénea ignora lo propuesto por el autor.

En suma, predomina el modelo de educación que homogeniza, que busca la igualdad de pensamiento, de actitud, de identidad, además de uniformar a los sujetos y de hacerlos dóciles para dominarlos pero ante todo que desconoce la pluralidad en contextos multiculturales, está educación está coartando la dinámica social donde la diversidad humana, la variedad de significados y sentidos se entrecruzan para generar nuevas interacciones y por ende nuevas posibilidades de interpretar la realidad desde la constitución de sujetos críticos empoderados de sus propios procesos de formación y participación.

Cuando la educación limita la lectura crítica del mundo se hace más lento su desarrollo, las oportunidades de reflexión en el plano de la educación son escasas ya que no se dan las condiciones apropiadas para actuar de manera crítica, el estado procura evadir situaciones de emancipación, de lucha y de aspiración a mejores condiciones de vida.

En ese orden de ideas surge la necesidad de superar dichos obstáculos que se interponen para reinventar la educación hacia una transformación social “*de todos y para todos*” la cual inicia con el reconocimiento del pensamiento como pilar de emancipación, en el que los estudiantes puedan tomar el control de sus propias mentes y así puedan emprender acciones que propendan

por un bienestar propio y de los demás, que se logrará solo en la medida en que se aprenda a aprender, lo cual será la base para toda su vida. (Paul & Elder, 2005).

La Educación Popular emerge como condición de posibilidad que contribuye a una formación humanizante y permite a las personas empoderarse de su realidad, tomando iniciativas de transformación social y rompiendo con los esquemas de opresión, inequidad y exclusión imperante en nuestra sociedad. Al respecto (Mejía. 2004, p. 21) expone: la Educación Popular “(...) busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos – segregados, desiguales- quienes, en el proceso se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada”, partiendo de principios ético políticos que inciten hacia la resignificación de relaciones humanas equitativas y justas, en pluralidad de contextos.

En este sentido es posible vislumbrar dos perspectivas de la Educación Popular propuestas por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Jara, 2012). En primer lugar, la Educación Popular como fenómeno socio-cultural, relacionada con una serie de prácticas educativas variadas, que se pueden dar a nivel formal, no formal e informal, con un común denominador: proyectar un propósito transformador.

En segundo lugar, desde una corriente educativa, suscita la construcción de un nuevo modelo pedagógico, -en divergencia con el modelo actual dominante capitalista que procura homogeneizar, pues se basa en una educación dominadora, que generalmente es escolarizada y que desarticula la teoría y la práctica- que dinamice procesos de toma de conciencia y empoderamiento de su realidad.

“*Los no escuchados*” desde la perspectiva de la educación tradicional, logran, a través de la educación popular como pilar de emancipación, romper con la hegemonía instaurada en nuestra

sociedad, constituyéndose en protagonistas sociales y políticos de su propia transformación, agenciando acciones pedagógicas desde la vulnerabilidad para pensar nuevos mundos posibles; como lo afirma Jara (2012 p. 9) “(...) capaces de hacer rupturas con el orden social imperante que se nos ha querido imponer como única posibilidad histórica: el modelo de globalización neoliberal y la lógica acumulativa del capitalismo”.

Conviene entonces reconocer que la Educación Popular se convierte en una acción válida y eficaz en la construcción de Pensamiento Crítico en los niños y niñas como situación que permite liberar a los sujetos, con el fin de que puedan pensar por sí mismos, de manera independiente y en colaboración con otros. Asimismo, son estudiantes que aprenden a enfocar sus problemas y a tomar decisiones de forma reflexiva (Facione, 2007); emergiendo manifestaciones de duda para luego gestar una necesidad de transformación, en otras palabras ser críticos y artífices su propia realidad.

Esta perspectiva de Educación Popular fortalece el Pensamiento Crítico en los sujetos a partir de su participación en la construcción de los saberes populares y académicos que se pueden llegar a dar en la escuela formal pues actualmente, en palabras de Mejía (2004), los estudiantes ya no van allí sólo a recibir sino también a imponer sus códigos, a exigir y a negociar posibilitando de esta manera un intercambio de saberes, experiencias y significaciones, ampliando sus conocimientos y enriqueciendo su posición frente al mundo.

En este sentido, el Pensamiento Crítico constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso en la vida personal y cívica de cada uno, lo que conduce a pensar que su desarrollo y ejercicio es fundamental desde los primeros años escolares pues desde allí se puede potenciar sujetos críticos. El Pensamiento Crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como

resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. (Reporte Delphi).

Adicionalmente, los espacios educativos que inviten a la adopción de estrategias pedagógicas fundadas en la pregunta, la indagación, la investigación, la curiosidad y que permitan ante todo el uso de la razón y el juicio será la alternativa más apropiada para impulsar las destrezas de interpretación, argumentación y análisis como lo expone Facione (2007, p4)

“Muy pocos en este mundo buscan realmente el conocimiento. Mortales o inmortales, en realidad pocos preguntan. Por el contrario, tratan de extraer de lo desconocido las respuestas que ya han moldeado en sus propias mentes – justificaciones, explicaciones, formas de consuelo sin las cuales no pueden continuar. Preguntar realmente es abrir la puerta a un torbellino. La respuesta puede aniquilar la pregunta y a quien la formula”.
(Palabras dichas por el vampiro Marius en el libro de Ann Rice, The Vampire Lestat Ballantine Books. New York, NY. 1985)

Todo lo dicho hasta ahora concede paso a la urgencia de una educación desde lo popular validando la formación de sujetos críticos y autónomos desde el desarrollo del pensamiento y espíritu crítico desde la escuela al igual que recuperando, reconociendo, afirmando y valorando su identidad; construyendo así bases de empoderamiento (García, Et al. 1989), una educación con aspiraciones de transformación de una sociedad capitalista a una humanizante, edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales, la comunicación, la curiosidad, responsabilidad y honestidad.

Como vemos, la Educación Popular se constituye en escenario desde el cual se hace posible la constitución de un sujeto político crítico capaz de hacer lectura de sus contextos de realidad social y asumirse como actor protagónico en la transformación y construcción de la misma. De tal suerte que se hace necesario develar los sentidos que se constituyen desde las experiencias mismas de Educación Popular, las apuestas de pensamiento crítico que se forjan en ellas, las dinámicas de participación política y de acción colectiva que las caracterizan; para que desde dicha comprensión y reconocimiento, se propongan líneas de acción fuerza desde las cuales se interpelen los modos tradicionales de enseñanza aprendizaje de la escuela formal.

Así mismo se hace necesario el reconocer el valor y las formas en que se constituye la experiencia de participación en el colectivo de Educación Popular desde el accionar mismo de los sujetos, de allí la importancia de centrar el proceso investigativo en los sentidos, develando la configuración de la experiencia y constitución de sujeto político y de pensamiento crítico para cada uno de las y los participantes

Pregunta de investigación

Planteado el escenario polémico centrado en la crisis de la educación actual y por ende, en la formación de Pensamiento Crítico; así también como el reconocimiento de sus posibilidades de abordaje y transformación desde la Educación Popular, emerge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos del Pensamiento Crítico que se constituyen desde una experiencia de Educación Popular en la ciudad de Manizales?

3. Objetivos de investigación

3.1 Objetivo general

Comprender los sentidos del Pensamiento Crítico que se constituyen desde una experiencia de Educación Popular en la ciudad de Manizales.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los sentidos del Pensamiento Crítico que se constituyen en los actores de una experiencia de Educación Popular.
- Describir las prácticas que potencian el Pensamiento Crítico en una experiencia de Educación Popular.
- Develar los ejes de sentido que constituyen el Pensamiento Crítico de experiencia de Educación Popular

4. Referente conceptual

El referente conceptual se constituye en elemento central de la construcción y delimitación del objeto de indagación, en tanto se asume como un primer acercamiento comprensivo a la realidad estudiada y desde el cual se construye un primer mapa de coordenadas desde las cuales se favorece un acercamiento más preciso y cercano al fenómeno estudiado. De tal suerte que el presente referente conceptual se articula desde los principales elementos constitutivos de la pregunta de investigación, siendo estos la cuestión referente a la Educación Popular y al pensamiento crítico, los cuales se desarrollan a continuación.

4.1 Educación popular

Para empezar a hablar de Educación Popular es importante tener en cuenta las palabras de Torres (2000) quien asume la Educación Popular como “una corriente político pedagógica construida histórica y contextualmente en la que confluye una diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí tanto temporal como espacialmente” (p.19). Por lo tanto el concepto y praxis de Educación Popular es diferente en su ideología y práctica en cada década y lugar presentando matices de acuerdo al momento histórico, a la iniciativa política y al movimiento social. Así, la Educación Popular se ha venido construyendo de manera dinámica a partir de la confluencia de una gran diversidad de aportes provenientes de políticos, pedagogos y actores históricos que a través del tiempo se convirtieron en precursores de esta educación.

Un primer intento de Educación Popular aparece en el proyecto de la Reforma protestante con la cual se pretendía que todos los fieles sin distinción de lugar y origen, pudieran leer las sagradas escrituras en busca de una escuela que sea construida para todos, se presenta luego este ideal educativo con san Juan Bautista de la Salle; sin embargo el nombre de “Educación Popular”

adquiere concreción en la discusión de la Asamblea francesa en 1789 haciéndose real y específica en abril de 1792 al definirse la noción de una escuela única, laica y gratuita. De acuerdo a Cáceres citado por Tiana (1991) este fue el primer intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social generando las bases de lo que hasta ese momento se llamaría Educación Popular.

Tomando ahora como punto de referencia Latinoamérica, encontramos las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, de José Martí, de Félix Varela, de José Carlos Mariátegui, de Sandino, de Lázaro Cárdenas y del Che Guevara, sólo por mencionar a los más connotados cuyos planteamientos e ideologías que, de acuerdo al Colectivo de Investigación Educativa “Gabriela Bustillos” de Cuba, se acercaron notablemente a lo que plantea la educación popular del siglo XX. De igual manera es importante nombrar los aportes en el desarrollo de la propuesta de esta educación de grandes pedagogos como Freinet, con su idea de construir una pedagogía del pueblo y para el pueblo a través de la acción comprometida y permanente de maestras y maestros; y a Vigostky con su enfoque histórico cultural.

Durante la primera mitad del siglo XX fueron evidentes los intentos de construcción de universidades populares siendo las más notables las de Perú, el Salvador y México, estas educaban a los obreros y se caracterizaban por generar conciencia sobre el lugar del sujeto en la sociedad y en la historia, además; promovía la defensa de los intereses de estos grupos.

Aparece luego el fundador de esta propuesta educativa Paulo Freire, de quien se hablará más adelante, para luego tomar lugar el movimiento Fe y alegría en 1956 con el padre Vélaz bajo la premisa de que la educación rompería las cadenas de la opresión.

Retomando a Freire, quien sin lugar a duda consolidó la Educación Popular en América Latina, fue un teórico pedagogo influyente en la educación del siglo XX, su producción intelectual y sus escritos entre los cuales encontramos *Pedagogía del Oprimido* (1979), *Pedagogía de la Esperanza* (1992) y *Pedagogía de la Autonomía* (1996), influenciaron en gran medida a los educadores, religiosos y estudiantes de la época interesados en el trabajo sociopolítico debido a la situación de opresión del momento histórico. Estas acciones se fueron convirtiendo en un fenómeno social y educativo significativo para quienes se involucraban en este proceso de liberación.

Freire (1970) rechazaba la educación que él llamo Bancaria la cual sirve a la clase dominante, a los opresores y conduce a los oprimidos a la oscuridad. Ante ello, propuso una nueva educación que debe dar más importancia a los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje una Educación Popular o liberadora caracterizada por ser un espacio de diálogo donde los educandos se convierten en educandos-educadores, y los educadores se convierten en educadores educandos, asumiendo con ello, nuevas formas de socialización y el reconocimiento de nuevos roles pedagógicos, proponiendo una nueva dinámica educativa, pues los educadores no son mensajeros de los opresores y son los que educan con una educación problematizadora, con actos permanentes de descubrimiento de la realidad.

La Educación Popular en América latina se ha convertido en una manera de pensar y de hacer educación, es una práctica social e histórica que surge a partir de una realidad: “el punto de partida de la acción educativa es la realidad, asumiendo que esta es siempre diversa, como diversos son los sujetos, los medios, las interpretaciones, las circunstancias” (Mejía,2004 p. 71); de imaginarios colectivos, costumbres y valores culturales, de ideologías compartidas o diferentes que tiene como finalidad la transformación social.

Brito (2008) quien retoma los aportes de Freire expresa que la Educación Popular defiende la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante en la sociedad, además; enfatiza en una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe.

Es entonces una propuesta basada en el dialogo, en el intercambio de saberes, en la igualdad y en la participación, todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica no solo desde los marginados y excluidos sino también de aquellos que buscan el desarrollo pleno de sus dimensiones como seres humanos y que buscan la liberación. Esta educación permite necesariamente la construcción de conciencia, sujetos, protagonismo social y político, que promueve la ciudadanía crítica. Es decir, que distribuye y comparte el poder y que, por lo tanto, posibilita a los sujetos empoderarse de su propia existencia y proyecto de vida.

A continuación se enumerarán algunos elementos de la Educación Popular

- a. Lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante
- b. Intencionalidad política emancipadora
- c. Considera los sujetos populares como protagonistas de la transformación o del cambio
- d. Metodologías educativas coherentes con los presupuestos de la Educación Popular:
propuesta metodológica de carácter dialéctico
- e. Su gran sentido ético – sentido profundamente humano
- f. Marco epistemológico- basado en la premisa de que nunca el conocimiento puede ser usado para dominar y /o enajenar
- g. Opción política-trabajar con y para el pueblo.

h. Praxis, como posibilidad de articulación de la teoría y la experiencia cotidiana.

Los anteriores elementos caracterizan la Educación Popular, sin embargo estas hoy día hacen parte de otros campos educativos y trabajos populares.

Van de Velde (2008) sugiere entender la Educación Popular como un hecho democrático y democratizador que se da en el aula y más allá de ella, la clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la “*pedagogía del diálogo*” y de la participación; que además es capaz de enseñar y aprender desde contextos propios; que sabe hablar, porque sabe escuchar; que puede ofrecer su conocimiento, porque está abierto al conocimiento de los otros.

A la altura de lo expuesto, se asume la Educación Popular, siguiendo el planteamiento de Mejía (2004, p.21), como “(...) una intervención intencionada con instrumentos del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos -segregados, desiguales-quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su sociedad en forma organizada”, dichos procesos son entendidos como la acción humana que tiene lugar en una sociedad y que tienen como finalidad la transformación.

Igualmente se concibe la Educación Popular como una educación que desarrolle una conciencia crítica y que tiene como punto de partida y de llegada la realidad, que permite la reflexión constante y que proyecte toda acción en un campo histórico y social desde lo colectivo, en el que los intereses de liberación y emancipación sean un interés común los cuales revelan caminos para hacer y rehacer el mundo pues los sujetos son seres para el mundo y con el mundo.

Finalmente, se hace referencia a los desafíos que tiene la Educación Popular retomando las palabras de Rebellato (1999) “Quizás nunca como ahora, el movimiento de educación popular se ha encontrado ante un desafío tan radical y tan fecundo. (...) En el rico acervo de muchos años de experiencia, la Educación Popular cuenta con un componente de enorme alcance ético y político. Nos referimos a su postura de permanente enfrentamiento a la dominación, explotación y exclusión, es decir, a su capacidad de batallar en contra de la injusticia y la opresión. A la vez, este elemento se entrelaza con otro también de enorme alcance liberador”. (p.30)

A continuación se desarrollan más ampliamente tres aspectos esenciales, que como características constitutivas de la Educación Popular hoy, permiten ahondar en la comprensión de los elementos que desde dichas experiencias, constituyen la emergencia, en particular, del pensamiento crítico.

4.1.1 Acción colectiva.

Bajo el marco de la Educación Popular, la acción es posibilidad de pluralidad, de vivir como ser distinto y único entre iguales, de reconocerse y reconocer a los otros con quienes se convive bajo el techo de una misma sociedad, dicha acción se vuelve colectiva al unir intereses como el abrir paso a la inclusión, a valores como la equidad y la solidaridad para legitimar ética y políticamente las expresiones de resistencia hacia las situaciones de desigualdad con el fin de exigir una sociedad más justa y la posibilidad de una democracia más profunda (Delgado 2011).

La acción colectiva tiene sus cimientos en el sentido solidario, frente a lo cual Delgado (2011, p. 61) dice “la solidaridad es el saber que los integrantes de un colectivo social generan y movilizan en el proceso mismo de la acción colectiva como construcción social, el cual es inacabado y nos

dispone en capacidad de reciprocidad, a través del reconocimiento de la intersubjetividad, para destacar la experiencia del otro como una fuente de aprendizaje mutuo” en este sentido los sujetos crean lazos sociales y de confianza que les permite expresarse libremente e intercambiar puntos de vista con los otros para tejer ideas comunes y de esta manera se suscitan expresiones de resistencia y por ende acciones de lucha.

Para ello indica Paulo Freire en su teoría de acción dialógica que tenemos que ejercerlos en la unidad y solidaridad como sujetos históricos para alcanzar nuestra liberación y desarrollo integral y esa solidaridad debe manifestarse en la cooperación de unos con otros, participando desde lo mejor que puede ofrecer, valorándose unos a otros, y en defensa del bien común y para todos. Estas acciones colectivas no son más que el resultado de la reflexión y conciencia sociopolítica de ciudadanos que se reconocen necesarios unos a otros y que saben que solo unidos pueden encontrar la fuerza para superar los problemas y las dificultades y realizar sus sueños y anhelos en términos de derechos, de identidad y sentido de la vida.

Una de las funciones de la Educación Popular es reconocer, comprender y visibilizar las expresiones que emergen de los sujetos para articular las prácticas pedagógicas con la acción colectiva. B. de Sousa (2007) plantea al respecto que esta posibilidad es algo fundamental, pues cada vez la gente quiere más razones propias para movilizarse, y esto exige una Educación Popular que debe basarse en el reconocimiento de unas pluralidades despolarizadas que posibiliten una articulación de acciones colectivas cada vez mayor y al mismo tiempo contrarresten ciertos extremismos que han sido nefastos.

Ramírez y Ospina (2014) refiriéndose respecto a la educación popular, rescatan de esta no solo su proyecto de acción colectiva sino también colectivizante. Para los autores “la educación

popular como una acción colectiva y colectivizante, es la condición de posibilidad para encarar procesos de fortalecimiento del potencial político, el cual implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, entendida como aquellas maneras de afectación y transformación de las relaciones de poder entre los sujetos. A su vez, estas acciones favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida digna y del bienestar colectivo; y parten de cada sujeto y se ejercen con otros y otras en procesos de configuración de la subjetividad política”. (Ramírez y Ospina 2014 p. 5)

Ramírez y Ospina (2014) identifican ciertas lógicas colectivizantes emergentes y características de las experiencias de Educación Popular tales como: “a) “*decidir colectivamente*” en el que la palabra como posibilidad de nombrar el mundo de manera distinta, implica el reconocimiento colectivo de una historia compartida no determinada. B) “*Salir colectivamente*”, como el desplazamiento intencionado del individualismo anclado en la privatización del mundo hacia la construcción de vínculos, afectaciones y subjetividades políticas, que además de ser colectivas, son ante todo colectivizantes. C) “*El hacer colectivamente*”, referido a la construcción cooperada de relaciones, espacios y procesos tendientes a la ampliación potencial de la vida. Y finalmente, d) “*sentir colectivamente*”, entendido como el reconocimiento de corporalidades, emocionalidades y racionalidades distintas que se cruzan y se tejen para dar sentido a la existencia que se comparte en un espacio-tiempo particular. Este sentir colectivo se refiere también a la necesidad de compartir la responsabilidad de cuidar la vida y transformar las condiciones simbólicas y materiales como posibilidad instituyente de la construcción política.” (Ramírez y Ospina 2014 p. 6)

4.1.2 Emancipación.

Para Habermas (1994) emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo” revelando la necesidad de un estado de autonomía más que de libertinaje lo que quiere decir que la emancipación se identifica con la autonomía y con la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión, cuando el sujeto se vuelve sobre sí mismo tomando una postura crítica frente a las restricciones, el control y la inhibición que se presentan, sin embargo; no depende solo de una determinación individual ya que la libertad no puede alcanzarse sin la libertad de los demás debido a la naturaleza interactiva de la sociedad.

Considerando que el ideal de emancipación está implícito en la interacción humana; la Educación Popular brinda espacios colectivos de diálogo, conocimiento y expresión a niños, jóvenes y adultos haciéndolos seres más reflexivos y críticos pero sobre todo conocedores y transformadores de su entorno y, a la vez, de su propia vida, igualmente este proceso pedagógico permite a los actores crear nuevas expresiones sobre lo ya existente, los faculta para hacer conciencia de la realidad conduciendo al sujeto a reflexionar formándose así de manera autónoma y creando su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión, es decir; de emanciparse. Tuna

Para Goldar (2013) hacer Educación Popular juega un papel relevante para la emancipación, la cual se da mediante una praxis educativa fundada en una pedagogía dialógica, crítica y problematizadora, esta pedagogía constituye a los sujetos integralmente y los ubica en un horizonte de emancipación donde son los actores de la transformación social y no los destinatarios logrando que los individuos y grupos puedan tomar las riendas de su propias vidas de manera autónoma y responsable. Ejerciendo la acción política-organizativa y la práctica

cultural se da paso a las expresiones emancipadoras pues a través de estas se denuncian situaciones de opresión, exclusión, enajenación e invisibilización.

4.1.3 Liberación.

De acuerdo a Freire (1970) la educación es una “práctica de libertad” por tal razón propone una práctica pedagógica enraizada en las culturas populares desde ellas y para ellas recorriendo un camino reflexivo y en el cual el sentido de libertad cobra fuerza en los propósitos del educador y del educando “la práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en la que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico”. (1970, p.6)

Como alternativa para obtener la liberación de los sujetos oprimidos, la Educación Popular posibilita un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que la rodea, así la conciencia crítica sobre las condiciones y los condicionamientos, las comparaciones y el hallazgo de posibilidades propicia la liberación del sujeto para intervenir sobre el mundo y transformarlo.

Por otro lado, Rebellato (1999, p. 21) en su ética para la liberación, argumenta que el movimiento liberador “supone reconocer en el otro su dignidad, su libertad, su diferencia, su cultura y por tanto su capacidad para actuar autónoma y responsablemente..” siendo así la Educación Popular se convierte en un camino fecundo para lograr la libertad ya que esta tiene sus cimientos en el reconocimiento de los sujetos como seres únicos pero cuyas ideas, intereses y sentimientos se entrelazan con los otros para construir un pueblo que imagina, anhela y sueña una misma libertad.

Van de Velde (2008) hace énfasis en la relación entre las experiencias de Educación Popular con la liberación de los sectores populares víctimas de la opresión es este su *compromiso político*, es fundamental considerar mucho más que la metodología o la aplicación de técnicas participativas, la dimensión política que confluye en los propósitos educativos en una propuesta pedagógica popular, frente a lo cual Freire (1970) propone un proceso de Educación Popular que no termine con la liberación de los sectores oprimidos sino que se comprometa a alcanzar también la liberación de los sectores opresores, apuntando más generalmente a la superación de toda estructura injusta de poder, de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

Acción colectiva, emancipación y liberación, constituyen una importante triada desde la cual se otorga especial sentido y significado para entender y ampliar los horizontes de aquello que asumimos por Educación Popular. Partiendo del hecho que la educación popular es todo acto que intente posicionar la acción educativa como una acción política en el interés de formar sujetos protagónicos de sus propios procesos de constitución y transformación, la triada propuesta se convierte en eje central desde la cual se apuesta un marco interpretativo que potencie la comprensión de los elementos emergente y constituyentes de la educación popular y en el diseño de propuestas pedagógicas que transformen las apuestas didácticas de la escuela tradicional.

4.2 Pensamiento Crítico

“Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado;

Está Fundado en nuestros pensamientos y está

hecho de nuestros pensamientos”.

Buda

Recientemente, el Pensamiento Crítico se ha convertido en un punto de encuentro en diferentes ciencias, principalmente a nivel psicológico y educativo, teniendo como base su objetivo fundamental, que consiste en reflexionar sobre diversas situaciones sociales, políticas y culturales, de modo que el sujeto pueda asumir posturas críticas frente a ellas y tomar decisiones que repercutan en sus acciones en aras de transformar su realidad.

No obstante, muchas de las investigaciones realizadas en este campo, están enfocadas desde una postura psicológica, desde la cual se desarrollan una serie de habilidades de pensamiento crítico que son medibles en diversas escalas estandarizadas; este enfoque aboga por una metacognición como fin último del Pensamiento Crítico. En este sentido se retoman como características principales del Pensamiento Crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. (Facione, 2007)

De esta forma se plantean diversas características que debe tener un pensador crítico: encaminadas hacia una serie de estándares intelectuales como son: claridad, certeza, relevancia, lógica y justicia. Además es necesario tener un propósito claro, plantear buenas preguntas, aclarar conceptos y pensar en las implicaciones. (Elder, 2005)

Otros autores proponen otras características como: toma de decisiones y la resolución de problemas. “El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio” (Altuve,2010, p.15). Todas estas características permiten que una persona pueda ser ampliamente reflexiva sobre su realidad y de esta manera agenciar procesos que los lleven hacia el logro de sus objetivos, no solo personales, pues surge la importancia de hacerse responsable del otro, reconociendo sus diferencias y potencialidades en pro del bien común.

Es de anotar, que el desarrollo del pensamiento tiene sus orígenes en la antigua Grecia, a través de Sócrates (399 a. de C.) quien empleó un método para descubrir la verdad, el cual estaba compuesto de dos maneras: en primer lugar la ironía, a través de la cual invitaba a sus interlocutores a dar definiciones para luego discutir los errores obtenidos y obtener conclusiones válidas y el método de la mayéutica, por medio de la cual interrogaba a sus oyentes para descubrir la verdad, esto es, para adquirir el conocimiento por sí mismo, pues quería demostrar que el conocimiento no se alcanza desde afuera, sino desde adentro. Como lo plantea en una frase *“conócete a ti mismo”* Esto con el fin de que las personas pudieran argumentar sus afirmaciones sin confundir significados, aprendiendo de sus propios errores. (Martínez, 1997). Aquí surge el primer esbozo de lo que sería el Pensamiento Crítico, en el cual juega un papel importante la autonomía en la toma de decisiones y en reconocer las facultades que tenemos las personas para aprender por sí mismos.

Fueron muchos los pensadores que continuaron sus contribuciones sobre el conocimiento, la búsqueda de la verdad y el pensamiento. No obstante solo hasta inicios el siglo XX, se hace un

esbozo más aproximado a lo que sería el pensamiento crítico de forma indirecta por John Dewey, quien lo define como pensamiento reflexivo, incluyendo conceptos de indagación, deducción, inducción y juicio. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007, p. 24). Es importante tener en cuenta, que este pensamiento se desarrolla bajo un objetivo previamente establecido, que permitirá una toma de decisiones consciente y reflexiva.

Por su parte, la escuela de Frankfurt, abogó por una escuela crítica en torno a problemas sociales así como el papel de la educación en la formación de un sujeto activo y reflexivo. Entre los principales pensadores de esta escuela se pueden mencionar: Horkheimer, Habermas, Adorno, Pollock, Fromm y Marcuse. Desde esta escuela se plantea una teoría crítica de la sociedad que pretende transformar el orden social hacia un grado más amplio de humanización y a la vez se propone una comprensión histórico – cultural de la sociedad. (Osorio, 2007). Los planteamientos de estos autores proveen ideas hacia el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto señalan que, es necesario originar el pensamiento a partir de las problemáticas sociales con el fin de pensar reflexivamente en una sociedad más justa.

En los años cuarenta, varios pensadores contribuyeron de forma significativa al concepto de Pensamiento Crítico, instaurando las primeras definiciones, desde las cuales se empiezan a tejer las habilidades como dispositivo fundamental del pensamiento crítico. Glaser citado por Olivares y Heredia (2012) lo señaló como “el esfuerzo para evaluar una creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que la soporta” (p.762) e introdujo el primer examen estandarizado para medir el Pensamiento Crítico.

Posteriormente, en la década de los sesenta, Ennis (1964) lo define como un pensamiento razonado y reflexivo que permite decidir qué creer o hacer. Según este autor, una persona piensa críticamente cuando resuelve problemas, evalúa argumentos, o toma decisiones, teniendo en cuenta la evaluación como eje principal. En la cual no solo se evalúan resultados sino también el proceso que lo genera (razonamientos). De igual forma introduce un componente importante como lo son las disposiciones del pensamiento, concebidas como las actitudes o motivaciones para realizar algo en determinados contextos. Estas disposiciones juegan un papel relevante en el desarrollo del pensamiento puesto que despliegan interés hacia la reflexión de situaciones de su cotidianidad; y desde un ámbito educativo, hacia el aprendizaje.

Desde los años noventa y hasta hoy, el Pensamiento Crítico empieza a tener apogeo a nivel educativo, pues diversos investigadores han querido incursionar en este tema como condición de posibilidad de una transformación social de una escuela homogeneizante y deshumanizadora. Es de este modo la escuela, el dispositivo más importante para formar pensadores críticos que reflexionen sobre sus realidades, asuma posturas críticas y actúen en favor de ellas.

Desde esta perspectiva se puede retomar los planteamientos de Paul y Elder, quienes plantean: “El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo”. (2005 p.7). De esta manera, proponen una serie de estándares para desarrollar el pensamiento crítico. Esto para que los estudiantes adquieran los contenidos educativos de forma significativa y tomen el control de sus mentes. Así aprendan a aprender.

En la misma línea, González, (2006, p.27) propone: “(...) el Pensamiento Crítico es una forma de pensar responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de

pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando”.

Según Solbes “(...) el pensamiento crítico implica estar informado sobre el problema, es decir, no limitarse a los discursos dominantes en los medios de comunicación, que reproducen y legitiman el sistema establecido, sino conocer posturas alternativas bien argumentadas y, para ello, ser capaz de analizar las pruebas que sustentan las diferentes posturas”. (2013, p.3)

Asimismo, de acuerdo a las investigaciones encontradas, es posible afirmar que el desarrollo del Pensamiento Crítico ha enfatizado más en la educación superior y en los maestros. Estas investigaciones plantean que fortaleciendo el pensamiento crítico en estudiantes universitarios y maestros es posible ayudar a los estudiantes; por un lado a mejorar su desempeño intelectual y por otro para que aprendan a reflexionar sobre las problemáticas actuales de la sociedad y empezar a generar acciones que contribuyan a emprender soluciones.

No obstante es de reconocer la importancia de desarrollar este Pensamiento Crítico desde la escuela, no solo para mejorar su rendimiento académico, sino también para que los estudiantes aprendan a agenciar metas personales y colectivas que favorezcan las problemáticas sociales de su entorno.

4.2.1 Dimensión socio – crítica del pensamiento crítico.

“Sólo cuando el ser humano reconoce al otro, en toda su alteridad,

se reconoce a sí mismo como ser humano”

Carlos Rojas Osorio

Es importante tener en cuenta que el Pensamiento Crítico se encuentra ampliamente vinculado a la sociedad, debido a que la mayoría de nuestras decisiones tienen una repercusión social. De ahí la necesidad fundamental de establecer ambientes basados en el respeto mutuo por las opiniones y argumentos de los otros. De esta manera es relevante pensar en una dimensión socio - crítica, puesto que este se instaura en la crítica social, la cual supone que el conocimiento es construido a causa de los intereses de los grupos. De esta manera, cada integrante del grupo utiliza la autorreflexión para asumir posturas y tomar decisiones sobre situaciones de la comunidad. (Alvarado et al. 2008)

Por su parte, Lira (2010), plantea 3 esferas importantes en el pensamiento crítico: la esfera cognitiva, referida al aprendizaje autónomo, la esfera actitudinal y la esfera social. Según la autora, esta segunda esfera fortalece la personalidad y perfeccionan el funcionamiento de la mente y por último el proceso de socialización que se fundamenta en las habilidades personales del sujeto, que se desarrolla en la interacción con el otro, a través de los cuales se puede debatir, sustentar, argumentar y decidir. Desde esta perspectiva, es fundamental el papel de la comunicación para propiciar espacios de intercambio cultural; a través de la cual se aprende a debatir con argumentos, a tomar decisiones y a convivir con otros.

En este sentido, se destaca la comunidad como espacio inminente de interacción y comunicación en la que se fortalecen los procesos de participación, es en este escenario en el cual se entretajan ideas, sentimientos, actitudes y conocimientos unidos por una meta común; esta no solo está encaminada a resolver los problemas del grupo, sino también hacia la construcción de un mejor

futuro para todos, que permitirá mejorar la calidad de vida de los miembros de estas comunidades.

Rojas (s/f) hace referencia a una dimensión social del pensamiento crítico. Este autor plantea una dimensión dialógica que consiste en “(...) la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar otros pensamientos. Ello nos permite examinar un pensamiento desde la solución que otros le han dado, aunque haya llegado, a una solución diferente”. (p.3)

Desde esta perspectiva, las personas en su interacción con los demás, pueden evaluar las argumentaciones propias y las realizadas por otros miembros del grupo, analizando las razones que lo llevaron a tomar una determinada decisión. De la misma manera permite encontrar puntos de vista en común y por lo tanto el fortalecimiento del respeto hacia las diferentes ideologías que surgen dentro de un mismo grupo.

Asimismo, esta dimensión socio crítica del pensamiento dinamiza la cooperación social por encima de la diversidad de perspectivas, potenciando con ellos espacios sólidos y democráticos, ayuda a crear conciencia para comprender las problemáticas que aquejan nuestra sociedad, y a generar alternativas de solución a dichas problemáticas.

En este orden de ideas se reflexiona en una dimensión socio crítica del pensamiento que abogue por una sociedad más justa y coparticipativa, donde el punto de encuentro sea con el otro. “No es el “yo” lo que debemos destacar, sino el “nosotros”. La índole propia del nosotros es la comunidad. En la comunidad se da el lazo esencial del ser humano con el ser humano” (Rojas, s.f p.4). Así, se pretende crear sujetos autónomos y reflexivos con capacidad de evaluar situaciones de su realidad, que resuelvan problemas y tomen decisiones, que lideren acciones

contra las situaciones opresivas de nuestra sociedad; con la plena certeza que todos estos aprendizajes tienen consecuencias a nivel personal y social.

4.2.2 Elementos Pedagógicos del pensamiento crítico.

Hoy por hoy, la educación ha dado un giro trascendental en cuanto a las formas de enseñanza - aprendizaje en las instituciones educativas, pues desde hace varios años se estableció que cada persona puede construir su propio conocimiento guiado por una serie de saberes previos que se interconectan con la nueva información. De esta forma, ahora se habla de aprendizaje significativo y de la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar.

Entonces, aparece el Pensamiento Crítico como un elemento fundamental para la formación de personas autónomas y reflexivas desde los primeros años de educación escolar; que va más allá del buen rendimiento académico, porque estimula a los estudiantes a proponerse metas a corto y largo plazo, que contribuirán al desarrollo de un proyecto de vida personal y grupal. Teniendo en cuenta que es importante que “los maestros deben comprender el papel esencial del pensamiento en la adquisición del conocimiento” (Paul y Elder, 2005, p.8) para permitir que los estudiantes lleguen a ser *aprendices efectivos*.

De esta forma, el aula se concibe como escenario propicio para el desarrollo del Pensamiento Crítico, en el cual, el estudiante este consciente de su rol dentro de la sociedad, donde se aprovechen las problemáticas de nuestra realidad para generar debates, foros, conversatorios y demás estrategias que contribuyan a la reflexión, resolución de problemas y toma de decisiones. Todas estas circunstancias, basadas en ambientes de respeto y solidaridad, develando así espacios democráticos y participativos que trasciendan a la vida social y política, como lo decía

Freire los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son problemas políticos y éticos” (IMDEC, 2000)

De acuerdo con lo anterior, se proponen tres elementos pedagógicos a partir de los cuales se desarrolla el Pensamiento Crítico. Estos son: La reflexión, la autorregulación y la comunicación.

4.2.2.1 *Reflexión.*

Uno de los elementos pedagógicos trascendentales en el desarrollo del Pensamiento Crítico es sin duda alguna la reflexión. Considerada como un proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la acción. La reflexión consiste en indagar sobre diversas situaciones de la vida cotidiana, “lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que precauciones hay que tomar, que riesgos existen etc.”. (Perrenoud, 2004 p. 91).

De otro lado, Dewey (citado por González M, 2011) desarrolló algunas ideas en torno la reflexión. Para el autor, esta conlleva 3 aspectos importantes como son: mente abierta, responsabilidad y honestidad que permiten imaginar otros puntos de vista, incluyendo la posibilidad de equivocarse. Esta facultad, promueve también meditar sobre las consecuencias de las acciones, examinando constantemente la mejor manera de proceder.

Esta herramienta del pensamiento crítico permite tanto a docentes como estudiantes, actuar sin exacerbaciones y pensar detenidamente en las decisiones que se vayan a tomar, analizando ventajas y desventajas de las diversas situaciones que se presentan, buscando alternativas de

solución a los problemas. De esta manera, No se reflexiona solamente sobre el presente sino también sobre lo pasado y el porvenir.

Por lo tanto “La reflexión fuera del impulso de la acción a menudo es retrospectiva y prospectiva, y conecta al pasado con el futuro... retrospectiva, cuando se produce por el resultado de una actividad o interacción... prospectiva cuando se produce al momento de la planificación de una actividad nueva o la anticipación de un acontecimiento”.(Perrenoud, 2004 p.96)

4.2.2.2 Autorregulación.

Algunos autores proponen el término de autorregulación, ligado al desarrollo del Pensamiento Crítico, desde el cual se infiere que es una forma de autorreflexión, en la que los sujetos pueden evaluar sus pensamientos y acciones a fin de hacer elecciones racionales sobre cualquier situación.

De acuerdo con Facione, la autorregulación es “(...) monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.” (Facione, 2007 p.7). De esta manera, tanto los estudiantes como los docentes pueden hacer uso de este elemento pedagógico para evaluar situaciones que se den en clase y que pueden partir de la reflexión de su cotidianeidad.

De modo similar, Martínez y Otero citados por Lira (2010) plantean que “(...) la autorregulación es un proceso reflexivo donde los estudiantes valoran, también, sus capacidades, cualidades, esfuerzos, las reacciones emocionales que van reflejando, que pueden interferir en sus logros y deben saber manejar”. De ahí se deduce que, a través de la autorregulación es posible direccionarse hacia el logro de objetivos, evaluando acciones según sus propios criterios y opiniones de los demás, con el fin de establecer estrategias para mejorar las dificultades encontradas.

Así pues, se hace necesario utilizar estrategias que promuevan un aprendizaje autorregulado para que los estudiantes asuman un papel activo dentro de su aprendizaje, estableciendo sus propios objetivos, regulando y controlando sus pensamientos, motivación y comportamiento de acuerdo con dichos objetivos (Pintrich, 2000). Por todo lo anterior, es posible afirmar que la autorregulación es una facultad inherente al ser humano que permite auto reflexionar, auto dirigirse y auto evaluarse, que puede estimularse a través de estrategias que desarrollan el Pensamiento Crítico, a fin de lograr una disertación más amplia en torno a situaciones problemáticas de la sociedad, puesto que la autorregulación es una habilidad personal pero con implicaciones a nivel social.

4.2.2.3 Comunicación.

Evidentemente, la comunicación es un elemento pedagógico indispensable del Pensamiento Crítico, que se despliega en la interacción con los demás. “Siendo la escuela un escenario de la vida social, es necesario reconocer que los procesos educativos tienen un profundo carácter comunicativo” (Duarte, 2005, p.155). Según la autora, la comunicación es un proceso por medio

del cual se puede “crear y recrear, construir y deconstruir las diversas maneras de pensar, hacer y sentir”. De esta manera, la comunicación no debe ser pensada desde un proceso exclusivamente informativo – Reducida al proceso generado entre un emisor y un receptor- en el que se intercambie información, más bien, se debe pensar desde un ámbito social. Desde allí, se puede reflexionar sobre esa información que viaja alrededor de nuestros pensamientos, que se encuentra ampliamente relacionada con sus ideales, experiencias, intereses u objetivos.

Se hace necesario entonces, resaltar la comunicación como *interacción*, “En ella y desde ella se intercambian inevitablemente conceptos, conocimientos, afectos positivos y negativos, valoración o irrespeto por los otros, se reconoce al interlocutor o se le ignora. En consecuencia, la comunicación se convierte de forma inexorable en el campo de las relaciones armoniosas u hostiles entre los actores sociales, se convierte en el espacio de la convivencia posible.” (Duarte, 2005 p.159)

Desde esta perspectiva, es importante reconocer la comunicación como un proceso pertinente para la fundamentación de la vida en sociedad, puesto que es el dispositivo que regula las interacciones sociales e influye la construcción de significados. Gracias a la comunicación podemos intercambiar pensamientos e ideas con otros de modo que se puedan acrecentar lazos de respeto y tolerancia entre los miembros de una comunidad.

En suma, la comunicación es el medio propicio para compartir con los demás. Es el proceso que permite llegar a acuerdos, tomar decisiones colectivas, resolver problemas que afronta la sociedad, y buscar alternativas de solución a dificultades que se presenten dentro de la comunidad. Es un elemento pedagógico relevante dentro del aula, que suscita al dialogo continuo, al trabajo en equipo, a valorar las diferencias y asumirlas como potencialidades.

4.3 Educación Popular: una posibilidad de abordaje del Pensamiento Crítico

“Diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo”

FREIRE

Partiendo del reconocimiento de la Educación Popular como experiencia que potencia la constitución de sujetos políticos y su vital relación con el desarrollo del pensamiento crítico; se plantea a continuación la mirada de la *“comunidad dialógica”* como eje estratégico para dinamizar intencionadamente tal relación y vínculo, entre Educación popular y pensamiento crítico.

4.3.1 Comunidad dialógica.

En este proyecto investigativo se propone la dialogicidad como acto que posibilita al sujeto crear y recrear su acción política en la educación, a través de una relación transformadora entre la Educación Popular y el Pensamiento Crítico que permita configurar las relaciones intersubjetivas en la sociedad. De esta manera, se expresa el diálogo como un encuentro entre la acción y la reflexión con el propósito de humanizar el mundo (Freire, 1970).

Esta perspectiva dialógica se encuentra basada en los principios pedagógicos de Freire (dialogicidad) y Mathew Lipman (comunidad de diálogo) quienes plantean el diálogo reflexivo y crítico como proceso de enseñanza aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Se propicia así, ambientes de apertura a la reflexión en los cuales se favorece la participación conjunta y activa de los miembros de la sociedad, que puedan llegar a ser una *comunidad*¹, caracterizada por el respeto mutuo, la creación de proyectos colectivos y el saber convivir. En esta línea, se teje la construcción de un aprendizaje desde la escuela, instaurado en las interacciones originadas en el diálogo con sus pares, docentes, familia, y demás personas de su cotidianeidad.

Asimismo, conviene resaltar el diálogo desde un punto de vista emocional, puesto que propicia espacios para el intercambio de sentimientos, emociones, estados de ánimo y motivaciones, que “favorece la búsqueda de sentidos y la satisfacción de verdaderos motivos cognoscitivos...amplía las posibilidades de una interacción abierta y plena entre los alumnos y entre éstos y los maestros” (Montero, s.f. p.3). Además, se abre un abanico de posibilidades hacia la imaginación de un mundo soñado; imaginación que trasciende a la creación de nuevas realidades y de un futuro más promisorio, situado desde las emociones conjuntas que se fortalecen en el entre - nos.

En este sentido, es pertinente resaltar la importancia de las emociones en una comunidad dialógica que potencien y fortalezcan los lazos afectivos entre sus miembros. “Para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor”. (Maturana, 2001, p13). En el que las relaciones sociales se establezcan en el reconocimiento del otro como un

¹ Se retoma el concepto **comunidad**, atendiendo a su significado etimológico: *Communis* (en latín arcaico *commonis*) es palabra compuesta de *com* + *munis* que significa ‘corresponsable’, ‘cooperante’, ‘que colabora a realizar una tarea’. *Munis, mune* significa en latín ‘servicial’, ‘cumplidor de su deber’. En este sentido, la comunidad es un conjunto de personas que tienen objetivos comunes y para lograrlos coparticipan de forma corresponsable y colaborativa.

legítimo otro en la convivencia. Por lo tanto, amar es permitir espacios de interacción con otros en los que afloran las emociones para el progreso armonioso de la comunidad.

Esta comunidad dialógica dinamiza el desarrollo del Pensamiento Crítico, visto más allá de un proceso cognitivo, como un proceso social en el que se configuran sentidos personales y colectivos, incentivando de esta manera la conciencia crítica para la transformación social. Al respecto Freire plantea la dificultad para llevar a cabo un diálogo efectivo sin la presencia del pensamiento crítico, pues confluiría en una <educación bancaria> que hace a los sujetos partícipes del sistema de dominación actual. (Freire, 1970)

Desde este punto de vista, la dialogicidad “(...) nos hace pensar en una orientación cara a cara, en el encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente en interlocutores capaces de reconocerse a partir de un acuerdo comunicativo” (Guiso, s.f. p.12). Este intercambio creativo y reflexivo crea conciencia ante el cúmulo de mecanismos que conllevan a la deshumanización, dinamizando así, sujetos osados, capaces de analizar las situaciones de su realidad, con el fin de buscar alternativas de solución colaborativa a dichas problemáticas.

4.3.2 Comunidad dialógica transformadora

Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. (Freire)

Es relevante en este punto reconocer que el diálogo es participar en una comunicación producida entre personas y no entre ideas, con un comportamiento que implica a la totalidad del ser humano, sus ideologías, creencias y hasta su corporeidad, implica el saberse en una relación profundamente humana, además de; el reconocimiento del otro y el desafío a nuestras propias convicciones, (Asencio, 2004).

El diálogo es entonces considerado como esa acción que permite el intercambio entre los sujetos suscitando la reflexión. Este encuentro promovido por la palabra propende por la formación de los sujetos como seres más libres, autónomos, que se piensan con los otros y para los otros, convirtiéndose en el camino más idóneo para transformar el mundo y humanizarlo “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1970 p.46).

De esta manera se podría pensar en la dialogicidad como un medio para despertar una conciencia crítica y creativa en los sujetos llegando a la comprensión de la realidad; y además; como una vía para fortalecer la comunicación basada en la libertad como una condición fundamental para la creación de nuevas posibilidades, caminos y alternativas pensadas desde las comunidades para una verdadera transformación social de esa realidad a lo que Gadamer (2004 p.147) expresa “El diálogo es el intento de encontrar entre interlocutores divergentes algo en común: generar un horizonte construido y compartido”

Las comunidades creadas desde el diálogo y desde una visión crítica del mundo propenden por la construcción de una sociedad más digna gracias al despertar de la conciencia humana y al desarrollo del Pensamiento Crítico que trascienden en el compromiso social del sujeto consigo mismo y con los otros. Adicionalmente, valores como el amor, la esperanza y la fe presentes en el diálogo que une esas comunidades como nos propone Freire “(...) fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (1970, p.73); se constituyen en condiciones favorables para la transformación y el renacimiento de nuevas sociedad iluminadas por los sueños y las ansias de vivir en armonía.

Por otro lado, los procesos educativos que conduzcan al pensar crítico-dialogar propiciarán la emergencia de sujetos abiertos al otro, a la incertidumbre a lo desconocido, en palabras de Ibarra (2013) tal apertura conducirá a reconstruir posibilidades impensables, a tener acuerdos que superan diferencias y a coordinar acciones, que transitan de lo individual a lo colectivo y forjan la conciencia reflexiva de la cultura; acciones que decantarán en la reconstrucción crítica del mundo.

Por último, la dialogicidad como elemento constitutivo de la Educación Popular inspira a los sujetos para que impregnen el mundo con su posición crítica frente al mismo “el hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres...” (Freire 1970, p.74). El mismo autor lo invita también a tejer vínculos con los otros para crear una nueva sociedad donde las relaciones son horizontales (no hay oprimido ni opresor) y donde los actos son de libertad para hacer realidad el mundo que se sueña.

5. Metodología

5.1 Tipo de estudio.

Este trabajo investigativo de corte cualitativo, se enmarca en el enfoque de la fenomenología social abordado, por el sociólogo Alfred Schutz; desde el cual se pretende dar cuenta del desarrollo del Pensamiento Crítico que se constituyen desde una experiencia de Educación Popular. El abordaje de dicho interés del conocimiento desde la Fenomenología social, permitió reconocer la experiencia educativa en el marco de una acción social, y desde allí, develar las interpretaciones que emergen de los miembros que en dicha acción interaccionan, al ser

consciente de la existencia del otro y al interpretar el significado que le otorgan los propios actores a sus acciones; elemento central desde el cual se configura la experiencia, en este caso, de la Educación Popular. Es necesaria además una mirada comprensiva que posibilitara la interpretación de las acciones en los participantes de la experiencia de Educación Popular y cómo éstas reflejan las características propias que dan lugar a la emergencia y constitución del Pensamiento Crítico.

5.2 Población y muestra.

La población que hace parte de esta investigación es el colectivo de Educación Popular – denominado Huellas de Vida perteneciente al barrio Solferino de la comuna 5 ciudadela norte de la ciudad de Manizales, el cual es caracterizado por situaciones de violencia, micro-tráfico, prostitución, entre otras. Esta experiencia surgió hace aproximadamente 8 años desde el interés de un grupo de jóvenes por organizarse y llevar a cabo acciones que posibilitaran el reconocimiento de su barrio desde otras perspectivas, diferentes a las estigmatizaciones que sobre la comuna se han instituido.

Los 40 jóvenes se organizan en diferentes comités de acuerdo a sus intereses y habilidades, paralelamente estos comités están divididos en 2 líneas de acción; una de proyección externa y otra a nivel interno. Así los jóvenes agencian de manera organizada actividades de formación y recreación tales como semilleros de liderazgo , vacaciones recreativas, tomas por la vida, actividades lúdicas y culturales con la comunidad, encuentros con otros colectivos, alianzas con fundaciones, creación y ejecución de proyectos y participación en diplomados y foros por la paz. Estas actividades son desarrolladas a través del trabajo comunitario y desde sus propios procesos

de agenciamiento social con la intención de resaltar los aspectos positivos del barrio y generar otras apuestas por una transformación social de su entorno y con el ánimo de rechazar toda acción violenta que vulnere los derechos de los habitantes de la comunidad.

En cuanto a la muestra que se ha tomado para el desarrollo de esta investigación está constituida por 12 jóvenes de los 40 participantes del colectivo de Educación Popular cuyas edades oscilan entre los 14 y 36 años. Este grupo seleccionado es diverso en cuanto al tiempo de vinculación, ocupación y comité del cual hacen parte; 2 de ellos llevaban no más de 6 meses, 7 con más de 4 años de vinculación y 3 que pertenecen al colectivo desde sus inicios. También ejercen diferentes ocupaciones estudiantes, docentes, profesionales, amas de casa y trabajadores informales aportando diferentes puntos de referencia para el proceso; y en cuanto a su participación en los comités, 2 jóvenes del grupo hacen parte de la junta directiva y los demás pertenecen al comité de proyección comunitaria.

5.3 Estrategias de recolección de información.

Desde esta mirada interpretativa de la acción social siguiendo a Schutz, la comprensión debe entenderse en dos sentidos: la que tiene lugar entre los participantes de la acción social, y la propia del sociólogo, es decir; de quien está interesado en comprender lo que emerge de dicha acción; por lo tanto este proceso se convierte en una construcción colectiva que conlleva a una interpretación desde un entre nos. Esta interpretación permite ver al otro desde la intersubjetividad y no solamente desde el reconocimiento de un individuo que existe en el contexto. Para tal fin existen varias formas de acercarnos de una más acertada y confiable a esa

realidad que queremos comprender: la observación no participante desde talleres de Educación Popular y las entrevistas en profundidad

5.3.1 Observación no participante.

La observación es una técnica que permite dar cuenta de "*historias, hábitos, deseos, vivencias, idiosincrasias, relaciones, etc.*" (Hernández, 2010) del colectivo con el cual se realiza la investigación. Esta técnica se divide en observación participante y no participante. Para efectos del presente proyecto investigativo se asume la observación no participante, que se caracteriza porque "...el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el observador estudia el grupo y permanece separado de él." (Cerde, 1991 p7). Es decir, las investigadoras no tienen ninguna actuación en las prácticas del colectivo con el fin de no influir en los datos a recolectar;

Con este instrumento se pretende indagar en los sentidos de Pensamiento Crítico que emerge en los participantes del colectivo, observando las prácticas formativas, artísticas, recreativas, lúdicas, culturales, etc., propias de la Educación Popular. Es decir, con este instrumento se procura observar las experiencias que dieran cuenta de los procesos de acción colectiva y emancipación que caracteriza a la población objeto de estudio y que llevan a la comunidad hacia la adquisición de un Pensamiento Crítico.

Para ello fue necesario que las investigadoras se apartaran de forma objetiva de las experiencias que se viven al interior de la comunidad, de manera que se pudiera observar naturalmente las "acciones sociales" que tienen lugar en los participantes del colectivo.

Para lograr este propósito se utilizaron instrumentos que permitieran registrar de manera detallada la información, estas son: grabaciones de audio y video, además de estrategias escritas.

5.3.2 Talleres de Educación Popular.

El taller de Educación Popular se reconoce como una estrategia de carácter participativo en la que se busca que el investigador acceda a al conocimiento de experiencias de una comunidad determinada a través de la práctica, y con la utilización de herramientas didácticas que favorezcan la participación de todos los integrantes del grupo. Es una técnica que permite “que las personas y los grupos entren en un contacto más objetivo con la realidad, cuestionándola y construyan nuevos aprendizajes colectivos” (González, 2012 p.29) que surgen de las propias vivencias que se originan en sus contextos de realidad social.

En estos talleres de Educación Popular se prioriza la participación activa de todos los actores, para dar cuenta de las realidades sociales con el fin de conocer cuáles son los procesos de transformación social que se movilizan en el colectivo Huellas de Vida y el impacto que tienen en la comunidad. Permitiendo que estos talleres sean un encuentro reflexivo en el cual los participantes puedan expresar libremente sus ideas, opiniones, sentimientos y emociones que afloran con evocación de recuerdos acontecimentales. Estos talleres son construidos de forma didáctica, lúdica y recreativa para motivar la participación de los jóvenes. Cada uno de los talleres se desarrolla en tres fases: una de motivación, una de construcción colectiva y una de reflexión, dinamizado por unas actividades previamente planificadas.

Para el presente proyecto investigativo se realizaron tres talleres de Educación Popular con los cuales se buscaba aprehender información que las anteriores técnicas no permitieron recolectar, relacionadas con la forma e importancia que tiene para el colectivo Huellas de Vida el asumirse como una experiencia de Educación Popular a partir del reconocimiento de los elementos de la

Educación Popular que se potencian desde este colectivo y el impacto social que tiene en la comunidad.

5.3.3 *Entrevista en profundidad.*

Atendiendo a la necesidad de complementar la información recolectada por medio de la observación se opta por realizar entrevistas en profundidad con el fin de tener una comprensión más clara de los sentidos de Pensamiento Crítico. Para la presente investigación, esta técnica se asume como un encuentro con el otro con el propósito de comprender las configuraciones que tienen los sujetos políticos del colectivo *Huellas de Vida* con respecto a los sentidos de Pensamiento Crítico que allí se constituyen. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (Taylor & Bogdan, 1987 p194)

La diferencia principal con respecto a otros tipos de entrevista, radica en su proceso de aplicación. Así, la entrevista en profundidad se caracteriza por presentar interrogantes que pueden ser resueltos de forma abierta en la cual no existen categorías previamente determinadas y en la que se busca indagar en un tema de forma minuciosa.

Con el fin de que esta técnica tenga validez y confiabilidad, se procede por realizar una validación de expertos, quienes analizarán las preguntas orientadoras y de esta manera darán cuenta de la pertinencia de los objetivos y preguntas propuestas para aplicar con los participantes del colectivo.

Este tipo de entrevista permite una conversación abierta y flexible entre iguales visibilizando información sobre las perspectivas, posturas e ideas de los sujetos con respecto a sus vidas, experiencias o situaciones las cuales expresan a través de la palabra; además, el propio investigador es quien va reconociendo lo que es importante para los informantes y va enfocando lo relevante para el proceso investigativo (*Taylor y Bogdan, 1987*) que se hacen visibles en los discursos de los actores, pistas que dan cuentas de los sentidos de Pensamiento Crítico por medio del intercambio de la palabra que tiene lugar entre investigador y co-investigador en los diferentes encuentros.

Con esta técnica se pretende indagar en los elementos pedagógicos del Pensamiento Crítico y cómo estos se articulan sinérgicamente con la Educación Popular, pues es en aquí donde juega un papel importante la forma en la cual los participantes del colectivo crean resistencia a las situaciones de opresión y menosprecio instauradas en su contexto de realidad social.

5.4 Análisis de la información.

El método de procesamiento que se abordará será a partir de la categorización o codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Strauss & Corbin (2002) y Murcia & Jaramillo (2008), todo el proceso estará mediado por la utilización del software ATLAS ti, el cual permite organizar la información recopilada y la construcción de las diferentes categorías, dando la posibilidad de una reflexión constante del investigador sobre los datos y permitiendo construir la red de relaciones y significados desde las representaciones que se dan en el contexto interno y externo del fenómeno social.

En el primer momento se transcribieron las entrevistas y las observaciones realizadas evidenciando unidades enunciativas que permitieran reconocer elementos importantes que se pudieran agrupar en categorías denominados códigos descriptivos o abiertos. “los códigos abiertos se agrupan por similitud o disimilitud de contenido” (Sandoval, 1996, p.87). Simultáneamente a cada categoría se le construía un “memo” con percepciones y conclusiones desde la mirada del investigador.

En este primer momento se encontraron 58 relatos relevantes los cuales fueron agrupados en dos grandes categorías: los sentidos desde el ámbito social y el individual. A su vez desde estas categorías surgieron 7 subcategorías: sujeto crítico, analítico, conciencia histórico-social, capacidad de agencia, corresponsabilidad, dialógico y acción colectiva.

Las categorías con mayor emergencia fueron “acción colectiva” con 12 relatos; “corresponsabilidad” con 10 relatos; “Sujeto crítico” presente en 9 relatos y “capacidad de agencia” y “dialógico” con 8 relatos cada una.

En un segundo momento “*Codificación axial*” se hace un análisis y depuración de las unidades enunciativas de cada una con el fin de evidenciar que relatos se mantienen, cambian de categoría o son homogéneos. “La base del esquema de codificación es constantemente revisada para determinar su validez y confiabilidad” (Sandoval, 1996, p.88). En este proceso, de carácter analítico, se logra hacer una saturación más precisa de cada una de las categorías, dando mayor comprensión del fenómeno.

Con la finalidad de lograr una mayor rigurosidad de la investigación, se realiza una revisión teórica para establecer las relaciones existentes con estas categorías. En este sentido se lograron articular las subcategorías en dos categorías las cuales están relacionada con el Pensamiento

Crítico: “Acción colectiva” y “Sujeto político que son imprescindibles para comprender los sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen en una experiencia de Educación Popular.

Estas dos subcategorías se encuentran dinamizadas cada una por dos subcategorías emergentes para el caso de Acción Colectiva son: dialogicidad y corresponsabilidad; y con respecto a “Sujeto Político”: conciencia histórico-social y capacidad de agencia.

A continuación se presentan los hallazgos investigativos con las categorías emergentes “Acción Colectiva” y “Sujeto Político”:

6. Hallazgos

El presente capítulo de hallazgos investigativos se articula desde la intencionalidad centrada en comprender los sentidos del Pensamiento Crítico que se constituyen desde la experiencia de Educación Popular “*Huellas de Vida*”.

Los sentidos de Pensamiento Crítico tienen su despliegue en el ámbito social, tanto en los discursos como en la práctica, reflejando una proyección social desde cada uno de los actores del

colectivo. En este orden de ideas, la constitución del Pensamiento Crítico desde la participación en la experiencia de Educación Popular *Huellas de vida* se encuentra dinamizada desde dos sentidos: “*Acción Colectiva*” y “*Sujeto Político*”, los cuales se describen cada uno en un subcapítulo del presente acápite de hallazgos. Seguidamente se plantea un capítulo final en el que se entreteje una misma estructura de sentido frente al Pensamiento Crítico, articulando sinérgicamente la mirada de las dos desde el eje de “*transformación*” que las dinamiza y potencia.

6.1 CATEGORÍA ACCIÓN COLECTIVA

Teniendo en cuenta que en esta investigación el Pensamiento Crítico es abordado desde una perspectiva social se puede afirmar que la Acción Colectiva se presenta como uno de los principales sentidos de este pensamiento ya que un sujeto crítico, reflexivo y analítico se interesa por el otro, crea vínculos sociales motivados por intereses comunes y brinda gran privilegio al aprendizaje mutuo. De igual manera, la toma de decisiones con repercusión social, el reconocimiento propio, de los otros y lo otro; la solidaridad, la participación en la construcción de sueños, luchas y resistencias posibilitan la Acción Colectiva otorgándole así sentido social al Pensamiento Crítico.

Esta mirada permite retomar los planteamientos de Delgado (2007), quien hace referencia a la Acción Colectiva como la integración de sujetos movilizados por intereses comunes que buscan el desarrollo de las identidades colectivas a través de la participación política y del reconocimiento de un sentido del “nosotros” con el fin de alcanzar el cambio social y la transformación de situaciones problema que motivan su accionar. Se puede decir entonces que

esta acción conjunta tiene sus cimientos en la construcción de relaciones con los otros, motivados por la posibilidad de tejer ideas colectivas y compartir experiencias que trascienden de lo individual a lo social abriendo paso a la inclusión, la igualdad, la solidaridad y el aprendizaje mutuo.

Partiendo de esta definición se puede decir que aunque se mantiene la intención de integración, de unión y de encuentro entre iguales desde la Acción Colectiva, también se identifican dos grandes desplazamientos, el primero de ellos correspondiente a los intereses por los cuales los jóvenes se vinculan a esta experiencia de Educación Popular ya que en algunos casos son intereses particulares como las relaciones amorosas, el entretenimiento y la participación en fiestas. Al respecto algunos participantes manifiestan:

PI: “hemos tenido que decirles : es que usted ya no hace parte de un grupo juvenil donde usted podían venir a hacer la recocha y no pasaba nada (que sigue sucediendo cierto), pero otros si somos consientes ha sido difícil generalizar esa conciencia en todos los participantes del colectivo”

El segundo desplazamiento frente a esta categoría se refiere a los motivos por los cuales los jóvenes se comprometen y participan activamente de Huellas de Vida. La transformación de situaciones problema ya no es la única razón por la cual se unen y trabajan; por el contrario se evidencia en los jóvenes un marcado sentido de solidaridad, la construcción de identidad y la reinención política en las actividades de expresión artística como exposiciones fotográficas, desfiles y elaboración de murales con los cuales movilizan a niños, jóvenes y adultos con el fin de mostrar lo posible ante lo adverso.

Es también oportuno reconocer los aportes de Torres (2007) quien expresa que la acción colectiva legitima el despliegue de la acción política viabilizando la construcción de vínculos de solidaridad, la conformación de un tejido asociativo, la consolidación de memorias colectivas y urbanas de resistencia, convirtiendo los territorios en espacios de socialización y educación política donde se gestan nuevas utopías y narrativas. Lo anterior otorga sentido a las acciones que los jóvenes participantes del colectivo emprenden como expresiones de resistencia y de lucha mostrando el deseo emancipador y de liberación dado los mecanismos de control al cual están sometidos constantemente.

Esto no solo se hace evidente en el interés de los jóvenes por generar situaciones positivas y con sentido socializador y democrático para la comunidad tales como: tomas por la vida, las celebraciones e integraciones con las familias, las vacaciones recreativas, los encuentros deportivos y cine foros con las cuales se propicia un espacio de convivencia y respeto a las diferencias; sino también, en la manera de construir alternativas de desarrollo social desde la cooperación, los cuales se fundan en el reconocimiento de las realidades y la construcción de alternativas colectivas. Frente al objetivo de estas prácticas dinamizadas desde el colectivo los participantes expresan:

P2: *“Huellas de vida propone a la comunidad: gestión social y comunitaria a través de elementos educativos, deportivos, recreativos, ambientales, artísticos, que promuevan la vivencia de los valores y el desarrollo humano”*

P1: *“con estas se busca generar una conciencia crítica en los habitantes de la comunidad que les permita ir más allá de lo que muestra la sociedad”*

Se manifiesta así mismo la Acción Colectiva como sentido de Pensamiento Crítico desde una marcada corresponsabilidad presente en los participantes de la experiencia dado que posibilitan la construcción de metas colectivas teniendo como mediadores el diálogo, la confianza, el respeto, y el compromiso personal y social respondiendo a una dinámica de colectivización, tal y como lo plantean los autores Ramírez y Ospina (2014) quienes caracterizan la acción colectivizante de la Educación Popular en cuatro principales elementos: decidir colectivamente, salir colectivamente, el hacer colectivamente y sentir colectivamente (p.5). Frente a la pregunta sobre la toma de decisiones y las acciones como colectivo los participantes dicen:

P3: “...se da una discusión y con argumentos y al final se llega a un consenso es un consenso desde los argumentos más que desde las mayorías” “se toman en plenaria”

P4: “en las actividades digamos que desde el punto de vista de los valores la solidaridad, la tolerancia están mucho más vivos. Nosotros aprendemos a trabajar en colectivo, siempre habrán dificultades pero hemos adquirido la capacidad de que cuando se presentan esas dificultades aprendemos también a solucionarlas”.

P5: “También nos pudimos dar cuenta que somos un grupo muy unido en el que todos luchamos por alcanzar las metas que nos proyectamos como comunidad. Además somos muy solidarios los unos con los otros”

Ahora bien, teniendo como base lo planteado por Blumer, (1946) quien expresa que debido a que la acción colectiva no está totalmente controlada por normas e instituciones del orden social, puede dar origen a nuevas formas y relaciones; es decir, favorecen los cambios culturales y sociales; se reitera esta categoría pues las prácticas y discursos de los jóvenes de la experiencia de Educación Popular reflejan nuevas lógicas sociales y personales encaminadas a la

transformación de condiciones culturales, políticas o sociales. Lo cual se evidencia en las respuestas de los participantes a la pregunta ¿qué busca transformar Huellas de Vida?

P7: “Hemos tratado de construir desde la realidad misma, generando otro tipo de escenarios, de posicionar otro discurso, otro tipo de lenguajes”

P8”uno busca que lo que uno logre hacer pueda transformar los imaginarios colectivos de los ciudadanos; es decir, que uno pueda romper con los esquemas tradicionales”

Igualmente la Acción Colectiva se entiende como la decisión de participar de espacios de formación que se dinamizan al interior del colectivo entre los cuales se encuentran los diplomados para la construcción de paz, foros por la paz, jornadas de formación en derechos humanos, intercambio de experiencias y saberes con otros colectivos o instituciones que se convierten en oportunidad de crecimiento individual y grupal y con los cuales se busca trascender en la sociedad y darle continuidad a las acciones sociales generadas por el colectivo. “La acción colectiva se basa y contribuye a formar marcos interpretativos, puntos de vista y sentidos culturales entre sus actores” (Torres, s.f. p.12). Ante la pregunta ¿qué le aporta el colectivo? Los jóvenes respondieron:

P9: “desarrollamos procesos de formación del cual participan todo el colectivo o algunos individuos,... con universidades, fundaciones los que quieren participar de los procesos y de ahí entonces nos formamos”.

P10: “vivimos un proceso de formación con los muchachos más jóvenes que garantiza que haya una continuidad en la formación”

Dentro de los elementos emergentes constituyentes de la Acción Colectiva en la experiencia Huellas de Vida y los cuales no son asumidos desde los autores referenciados para la presente categoría se encuentran *la pasión y el amor*, que se revelan como elementos dinamizadores del compromiso social y por ende, del compromiso por la transformación de realidades y la lucha por superar condiciones de opresión desde la colectividad. Esta afirmación se sustenta desde los discursos de los jóvenes:

P11: "los pocos o muchos conocimientos que pueda tener académicos, actitud, compromiso amor por esto que hacemos por esto que presentamos, actitud de siempre estar dispuesto a trabajar"

P12: "Es un trabajo que usted hace como por pasión, que usted no está solo, sino que está construyendo con otros, que usted está formando, que le está aportando a su comunidad."

Uno de los elementos instituyentes de la categoría Acción colectiva que más ha marcado el relieve de la experiencia en el colectivo de Educación Popular, es la denominada subcategoría "Dialogicidad" la cual se desarrolla a continuación.

6.1.1 Subcategoría Dialogicidad

La dialogicidad se presenta como el principal elemento dinamizador de la Acción Colectiva, ya que los actores enfatizan en sus relatos en la posibilidad de construir diálogos colectivos y expresiones de lucha contra las brechas de la desigualdad e inequidad presentes en sus contextos. Lipman (1998) manifiesta al respecto que el incluir el diálogo en todo tipo de

relaciones puede generar la reflexión, pues obliga a las personas a concentrarse, a descubrir alternativas, a escuchar con cuidado, a reconocerse y a valorar las diferentes opiniones que se presentan en los grupos.

Lo anterior se evidencia en los relatos de los actores, ya que manifiestan que la planeación de las actividades, la forma de evaluar el trabajo como equipo, las relaciones al interior del colectivo, los procesos de autoformación y formación dan apertura al diálogo permitiendo el intercambio de la palabra.

P13: “Usted no está solo sino que está construyendo con otros.”

P14:”Nos evaluamos entre todos cuando hacemos las salidas, por ejemplo que día en una finca hablamos de todo lo que ha sucedido, o también al final de una actividad, pues nos reunimos y dialogamos como fue la actividad y que hay que mejorar de la actividad”.

Es importante también reconocer que a través del diálogo el colectivo visibiliza los conflictos en tanto oportunidad para el respeto a las diferencias, reconocimiento del otro y lo otro, y como negociación desde lo personal, cultural y social.

P16: “Huellas de Vida busca transformar los mecanismos de participación y comunicación y las formas de reconocimiento del barrio y sus habitantes”

P17: “hay decisiones que se alargan hasta 3 y 4 discusiones, pero si uno lo mira mucho más a fondo, es muy rico y es porque se da la discusión.”

Desde esta perspectiva dialógica que caracteriza la acción colectiva de la Educación Popular, se permite una mirada democrática a los procesos de toma de decisiones y proyecciones basados en

el intercambio de la palabra, de sentimientos, emociones y en la libre expresión; construyendo así discursos colectivos y de igual manera transformando los mecanismos de participación a los cuales se enfrentan a diario los jóvenes en su contexto. Ante la pregunta de las investigadoras ¿cómo se toman las decisiones del colectivo? El participante responde:

P18: “de forma democrática en la mayoría de las ocasiones porque hay decisiones que se toman desde la junta directiva pero la mayoría se toman en plenaria. Es una forma de incidencia política, estamos haciendo democracia en un pequeño espacio”

Finalmente, es importante retomar el planteamiento de Torres (s.f p. 12) quien plantea al respecto: “En la medida que la acción colectiva define su identidad, conquista su autonomía frente a otros actores, elabora proyectos y visiones de futuro propios y se consolida como fuerza social con capacidad de incidir sobre las esferas públicas donde se definen y construyen sus intereses, podemos considerar a sus protagonistas como sujeto social”.

Por tal razón se reconoce la Acción Colectiva como uno de los sentidos de Pensamiento Crítico visible en los actores del colectivo *Huellas de Vida*, pues su accionar, su visión de comunidad y de sociedad y sus proyectos orientados desde y para la participación política develan no solo un sujeto social sino también una intención transformadora propia de las acciones colectivas, caracterizadas éstas desde la condición de dialogicidad.

6.2 CATEGORÍA SUJETO POLÍTICO.

La categoría sujeto político es comprendida desde los sentidos que los actores del colectivo otorgan a la acción, dando un valor fundamental a la práctica, más que a la teoría; lo cual se

refleja en expresiones de lucha y movilización por buscar alternativas de solución a problemáticas sociales como la estigmatización, la exclusión, la violencia entre otras. El sujeto político es asumido en esa investigación como un sentido del Pensamiento Crítico en tanto este es un sujeto con capacidad de asumir posturas críticas frente a sus realidades para posicionar su discurso desde la adquisición de lenguajes alternativos, en la que más allá de ejercer una capacidad de pensamiento reflexivo, también se encuentra en capacidad de actuar para propiciar opciones de cambio social en su contexto.

Estas expresiones de un sujeto político son evidenciadas en el colectivo *Huellas de Vida* desde los procesos de autoformación que dieron lugar en la búsqueda de organización legal como fundación, con estatutos propios que permitiera presentar proyectos en beneficio de la comunidad y que además tener un conocimiento preciso a los participantes del colectivo sobre las nuevas formas de organización política que se estaban generando al interior del mismo. Tal y como lo enuncia un relato de uno de los jóvenes:

PI: "...fue como sentarnos a estudiar, a rallar, a basarnos en los estatutos, ¿cuáles eran los pasos?... y también fue un miedo, porque cuando leímos lo que dice la ley, era algo demasiado jerárquico, entonces casi que rompía con la esencia de lo que nosotros éramos..."

Surge así un desplazamiento relevante para esta categoría, como es el caso de la toma de decisiones, propia de un sujeto político; desde esta perspectiva de grupo, la toma de decisiones es asumida de una forma participativa y democrática que permite a los jóvenes proponer, argumentar, debatir y solucionar problemas que se presenten en el colectivo y que además favorezca el desarrollo de propuestas y consensos de forma dialógica. Esta toma de decisiones

permitió construir una nueva organización de la junta directiva del grupo de modo tal que no fuera una imposición de las leyes que lo rigen.

Desde las características de un sujeto político, se observa la toma de decisiones como un proceso participativo y dialógico, donde las decisiones son encaminadas hacia el bienestar colectivo y para lo cual ponen en consideración las implicaciones tanto personales como grupales. Esto se evidencia en el siguiente relato:

P4: *“Entonces esa toma de decisiones es muy participativa y entonces ahí no hay alguien que impone. Siempre hay alguien que lidera la discusión tratando de llevarla mucho más a fondo y me gusta mucho que siempre se termina como poniendo más argumentos que posiciones muy subjetivas.*

De acuerdo con Arendt (1997), quien retomando los planteamientos de Platón, plantea que el hombre es un ser político por naturaleza, es decir un ser social; por ello, la política es parte de la condición humana en tanto es un hecho de la pluralidad para lograr la libertad de los hombres. Según Arendt, la política implica el estar juntos los unos con los otros en la esfera pública, en el cual los hombres se desenvuelven de forma activa orientado sus esfuerzos hacia la búsqueda de intereses comunes. Estos planteamientos se evidencian en los relatos de los participantes del colectivo al enunciar que:

P2: *“Es muy rico porque usted está aprendiendo con otros, que usted se está formando, que le está aportando a su comunidad, que está proponiendo otras alternativas, pues uno busca que lo que uno logre hacer pueda transformar los imaginarios colectivos de la ciudadanía”*

Partiendo de este relato y en sintonía con Arendt es posible afirmar que un sujeto es sujeto porque actúa proactivamente dentro de las esferas públicas en las cuales se desenvuelve y es político en tanto orienta su participación en torno al otro.

De esta manera, se observa un sujeto político con posibilidad de construir proyectos de vida colectivos que propendan por el bienestar de la comunidad en la cual se encuentra inmerso, permitiendo el auto-reconocimiento y el monitoreo constante de actitudes, pensamientos y discursos que inciden en el crecimiento personal y colectivo; asumiendo las situaciones de conflicto como oportunidades de formación y crecimiento, cuestionando las situaciones de inequidad e injusticia pero que además puede participar activamente en la transformación de estas condiciones. Lo anterior se hace evidente en la preocupación del colectivo por el mantenimiento en el tiempo (prolongación) de la experiencia en el contexto comunitario, manifestado así:

P3: *“Que si alguno de nosotros ya tiene 30 o 40 años y tenemos otro trabajo y nos vamos a ir, pues exista un relevo generacional, que exista una apuesta colectiva para que no pierda la esencia, la gente, lo comunitario, de no conformarnos con lo que nos imponen sino generar otro tipo de discursos y de empezar a cambiar desde las personas”.*

Este relato da cuenta de los procesos de formación constante de Educación Popular como un desplazamiento al interior del colectivo, puesto que permite vincular a la comunidad en general a través de semilleros participativos de Educación, liderazgo y construcción de paz, en los cuales los jóvenes se empoderan educativamente de los procesos didácticos y pedagógicos, con la finalidad de tener una trascendencia y un impacto positivo en la comunidad, logrando así llevar al colectivo a tener una permanencia en el tiempo.

Por su parte, Fernández (2009; p.7) propone la categoría de sujeto político y lo define como un hombre con capacidad reflexiva y crítica, consciente de la realidad social en la que se desenvuelve, es un sujeto con perspectiva social que lucha por la reivindicación de los derechos individuales y colectivos, orientado hacia el fortalecimiento de ciudadanías que comprendan las problemáticas de sus realidades, pero que también pueda transformar o influir en el desarrollo de su contexto. Estos planteamientos se evidencian en los argumentos de los participantes del colectivo así:

P4: *“En la comunidad es necesario transformar conciencias y formas de habitar a través de la educación”*

P5: *No queremos que el colectivo pierda la esencia, la gente, lo comunitario, tampoco queremos conformarnos con lo que nos imponen sino generar otro tipo de discursos y de empezar a cambiar desde las personas. Que no nos dejemos envolar, es tener esa capacidad de criticar, de no conformarnos con lo que pasa, es poderle dar un giro a eso...”*

Desde estos relatos se observa en el colectivo la educación como desplazamiento permanente que busca la reivindicación de sus derechos en pro de transformar las situaciones de opresión presentes en el contexto de realidad social de los jóvenes; es una mirada desde la importancia de habitar el territorio como una apuesta por el posicionamiento de prácticas y discursos alternativos, que permitan legitimar otras formas de asumir el territorio y las acciones allí reproducidas.

Surge así el territorio como emergencia del Pensamiento Crítico dentro del colectivo de Educación Popular *Huellas de Vida*, en tanto los actores sociales reconocen el territorio como

potencialidad porque permite la apropiación y el sentido de pertenencia del lugar habitado en el cual las personas crean lazos de solidaridad, respeto y tolerancia desde la diversidad. La territorialidad, entonces es ese espacio vital para la comunidad del solferino, realizando actividades de expresión artística y cultural llamadas “tomas por la vida” en el cual germinan miradas diferentes a lo que sobre este se ha instituido, buscando orientar el sentido del territorio hacia la construcción de paz.

La categoría sujeto político presenta dos elementos importantes que la potencian y que permiten articularse como características constitutivas de la misma y que a su vez potencian el Pensamiento Crítico, estos son: *capacidad de agencia* y *conciencia histórico-social*.

6.2.1 subcategoría capacidad de agencia

La subcategoría *capacidad de agencia* se encuentra relacionada con el deseo del sujeto político para llevar a cabo acciones y proyectos innovadores que se salen de los prototipos establecidos y que abren camino a la construcción de mundos mejores. Es así como los jóvenes del colectivo se encuentran en constantes proyecciones y formulación de proyectos y propuestas innovadoras a través de diferentes organizaciones (Fiscalía, alcaldía, Chec, secretarías de educación, deportes, entre otras) para el beneficio de la comunidad. En este sentido, se hace referencia a Sen (1999) quien defiende la posición de libertad entendida desde las diversas combinaciones de funciones logradas por una persona en pro de enriquecer su vida y expandir sus libertades básicas. De esta manera, la persona es tomada como agente, en tanto esta presenta las condiciones para ser activo en la sociedad dinamizando formas de cambio. Los jóvenes del colectivo lo manifiestan de la siguiente manera:

P1: *“Existen corrientes sociales, políticas y económicas que hacen que exista una brecha social muy grande, entonces nosotros trabajamos para que esa brecha se cierre poco a poco a través de las actividades que realizamos en la comunidad con el fin de transformar.*

P2: *“quisimos formular una propuesta diferente a la de otras organizaciones pues es un trabajo comunitario, por esta razón hacemos propuestas más desde lo humano y lo comunitario.”*

De acuerdo con los planeamientos de Sen, se puede evidenciar el rol protagónico de los jóvenes hacia la transformación de las desigualdades sociales. Quienes proponen otras alternativas de participación, expresión artística y cultural, formativas, recreativas, etc que permita tomar decisiones sobre las actividades a realizar en sus tiempos libres (no recurrir a las drogas, delitos, etc) Esta capacidad es reflejada desde un sujeto político al generar espacios democráticos, de diálogo y de participación en las cuales se busca generar aprendizajes para cerrar las brechas sociales y económicas, que se demuestra en el rol activo de los sujetos al proponer soluciones, compartir intereses y al apropiarse de sus funciones y responsabilidades individuales y sociales.

Al respecto, Sen (1995; p.8) plantea la libertad de agencia como “la capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar” desplegando además, el desarrollo de libertades positivas para la participación política en una comunidad determinada. Esta agencia es fundamental para el reconocimiento de las personas como agentes responsables y activos quienes tienen la posibilidad de actuar o no hacerlo, con el fin de influir de manera positiva en la vida humana. Estas características son enunciadas por los integrantes del colectivo así:

P3: *“Huellas de vida propone a la comunidad: gestión social y comunitaria a través de elementos educativos, deportivos, recreativos, ambientales, artísticos, que promuevan la vivencia de los valores y el desarrollo humano”*

P4: *“Entonces es poder unir al equipo o asumir roles de liderazgo y eso es rico porque para mí es una experiencia significativa en el sentido en que así uno no esté, los muchachos se van empoderando y tomando iniciativas en pro de la comunidad”*

La capacidad de agencia se reconoce en el colectivo desde la posibilidad de gestionar proyectos y programas en beneficio de la comunidad, que permite que los jóvenes se empoderen y empiecen a asumir responsabilidades por iniciativa propia, a la vez que se fortalecen los valores y se potencia el desarrollo humano. Asimismo la capacidad de agencia está relacionada con la creatividad que tengan los sujetos para proponer ideas con sentido y que puedan trascender a la sociedad.

6.2.2 subcategoría conciencia histórico-social,

Finalmente, la subcategoría *conciencia histórico-social*, como característica apremiante de un sujeto político hace referencia al reconocimiento de las necesidades, características y situaciones propias del contexto en el cual se desenvuelven los participantes del colectivo, lo cual permite emprender acciones que propendan por el fortalecimiento de la comunidad, incidiendo de manera positiva en la sociedad y de esta manera aportar al desarrollo de la misma, implica también, el hecho de asumir posturas críticas que conlleven a la toma de decisiones en favor de la comunidad.

De acuerdo con Rösen, citado por (Cataño, 2011) se puede comprender la conciencia histórica como parte de la conexión existente entre pasado, presente y futuro, en donde el sujeto es un

participante activo de la historia, quien se apropia del conocimiento que circula para tomar decisiones de la vida práctica. Para Rösen la conciencia histórica esta mediada por la posibilidad de transformación como aspecto indispensable en la creación de sentido del pasado, logrando influir de forma positiva en el futuro. Desde esta perspectiva, Esta conciencia se manifiesta en los jóvenes del colectivo desde los discursos reflexivos sobre la realidad social que a diario se vive en la comuna (drogadicción, prostitución, robos, micro tráfico, etc.). Realidad que a diario los jóvenes procuran transformar por acciones sociales positivas, lejos de las estigmatizaciones que se han generado a través del tiempo. Los participantes del colectivo manifiestan al respecto:

P1: *“Al principio era una de las dificultades y es que frente a esos barrios específicamente solferino siempre ha habido un estigma muy fuerte, un barrio al que casi nadie entra. Por ese estigma a la gente le cuesta trabajo creer como que allá adentro hay una serie de posibilidades.”*

P2: *“El temor generalizado en la ciudad, cuando tú dices ¡solferino! a todos se les paran los pelos, y ¿esta qué? me va a robar, me va hacer algo y aquí hay mucho pelados que están en la universidad, que están trabajando que quieren hacer cosas muy positivas, entonces ciertas limitantes que se generan como un arraigo de la exclusión es lo que genera la misma violencia.”*

Esta característica es manifestada en el colectivo en el reconocimiento de prácticas y discursos que son legitimados por la comunidad y por quienes tienen una mirada superficial de las situaciones que allí se viven, permitiendo a los jóvenes asumir posturas críticas y buscar alternativas de transformación de sus contextos.

Siguiendo el pensamiento de Freire (1993) la conciencia social permite no solo conocer de forma crítica la realidad social sino también la manera crítica de relacionarse con uno mismo. Esta concientización como instrumento de cambio del mundo propicia en los sujetos el reconocimiento de sus situaciones de opresión, haciendo “lectura del mundo” la cual no debe ser impuesta a las clases populares, pues cada sujeto está en capacidad de hacer su propia lectura de la realidad, a fin de buscar alternativas para generar un cambio social. “construyendo comunidades más justas donde vidas más admirables se afirman” (Merçon, 2009, p. 35). Al respecto los jóvenes relatan:

P3: *“Es comprender mucho más allá los problemas estructurales del país que directamente afectan la realidad de las comunidades y también es un problema como de esa pobreza mental que nos han metido. ¡Es un barrio popular, tiene muy pocas posibilidades!.”*

Esta característica de conciencia histórica propia de un sujeto político se evidencia en el colectivo desde el reconocimiento de las diferentes realidades que se viven en un mismo contexto o comunidad, lo cual permite tener una visión positiva ante los conflictos y generar situaciones que contribuyan a la transformación de situaciones sociales, políticas y culturales. De igual manera, se observa que los participantes del colectivo comprenden los aspectos que inhiben el desarrollo de una comunidad, pero también las potencialidades que contribuyen al desarrollo de la misma y empiezan a construir otras miradas sobre sus comunidades, para reafirmar el valor de habitar con otros en la construcción de un país más humano.

6.3 CONSTRUCCIÓN EJE DE SENTIDO:

“Transformación” lugar de encuentro y potenciación del pensamiento crítico desde la Educación
Popular

Finalmente se vislumbra en el análisis de los datos una posible estructura de sentido constituida desde las emergencias y desplazamientos del Pensamiento Crítico articulando sinérgicamente la mirada de las 2 categorías *Acción colectiva* y *Sujeto Reflexivo* desde el eje de *Transformación* que las dinamiza y las potencia.

En primer lugar, este *eje de sentido* emerge desde la necesidad de transformar y resistir las condiciones de opresión del contexto socio-histórico desde el reconocimiento y el análisis crítico y reflexivo de las mismas a fin de construir alternativas éticas, políticas y educativas que propendan por el bienestar de la comunidad. al respecto Molina (2005) dice “Reconocer que la sociedad puede ejercer control sobre su existencia, sustenta la posibilidad de resistir, de incidir sobre aspectos que incumben a todos o a una parte de la comunidad” (p.4). Al respecto los jóvenes enuncian:

Es así como los jóvenes de Huellas de Vida enfocan sus actividades y discursos en la construcción de nuevas formas de vivir y convivir, de ser, y de habitar a través del trabajo cooperativo en el cual todos participan de la construcción de proyectos comunes, de la toma de decisiones y la resolución de los conflictos con el fin de darle una mirada esperanzadora y más humana a lo que sucede en su contexto.

P1: *“Todo el tiempo estamos pensando en construir, en generar cambios en la comunidad, en la ciudad, en el país, en la región”*

P2: *“Es cambiar el paradigma de un barrio violento a un barrio de jóvenes constantemente transformando sus realidades y su territorio”.*

De igual manera, *La Transformación* se presenta como el horizonte sobre el cual fundan sus ilusiones, sus luchas, sus sentidos, sus utopías ya que los jóvenes reflejan un anhelo imperante de reinventar lo que sucede en su comunidad, en sus familias y en el propio colectivo, de cerrar las brechas sociales y de erradicar las situaciones de injusticia e inequidad latentes en sus contextos. De ahí que sea importante reconocer que los jóvenes participantes de esta experiencia de Educación Popular son conscientes de las huellas de dominación, la indiferencia, la indignación, la desolación y la violencia que enmarcan su realidad pero que de igual manera las ven como un punto de partida para transformarlas en posibilidades y oportunidades.

En este orden de ideas, el colectivo Huellas de Vida se afirma como un grupo de jóvenes con visión de cambio, indignados a causa de las condiciones de desigualdad social que se viven en el contexto colombiano. No obstante, son jóvenes que luchan constantemente por la reivindicación de su territorio como espacio socialización e intercambio, pero también de resistencia contra las hegemonías establecidas buscando transformarlas desde sus sueños y proyecciones comunitarias. Así lo afirma uno de los jóvenes:

P3 “Huellas de vida ha roto las fronteras invisibles y la mentalidad con una propuesta alternativa de trabajo comunitario”

De acuerdo con Berlanga y transpolando sus planteamientos al colectivo Huellas de Vida, se puede evidenciar un grupo de jóvenes comprometidos con la Educación Popular, en tanto buscan transformar la educación, a través de diversas actividades de formación en semilleros. De este modo se pensaría la educación desde la experiencia; por lo tanto, la acción educativa como experiencia sería un acontecimiento (Berlanga, 2012).

Así pues, la transformación es el eje vital y lugar de enunciación de Huellas de Vida desde donde hacen frente a las situaciones y vivencias de su cotidianidad. Entonces, la resistencia llega a ser la panacea que permite al colectivo proponer metas y proyectos colectivos que favorezcan a la comunidad, que permite poner en juego la producción artística y cultural de los jóvenes. Es una resistencia “construida a través del medio activo, progresista, colectivo, de las experiencias de los grupos oprimidos”. (Giroux, 1983 p. 28)

7. Conclusiones

Como hallazgos de la presente investigación emergen dos sentidos del Pensamiento Crítico, dinamizadas al interior de la experiencia de Educación Popular Huellas de Vida: Acción Colectiva y Sujeto Político, las cuales se convierten en un motivo para su accionar desde el conocimiento de sí mismo, de lo otro y de los otros, que se constituyen desde la participación política de los jóvenes.

Asimismo se enuncian las emergencias de Pensamiento Crítico como son la pasión, el amor y el territorio como elementos dinamizadores de la acción colectiva desde la que los jóvenes reconocer su comunidad como un espacio vital de encuentro con el otro, en el cual pueden agenciar sus propios procesos de participación, promoviendo así el fortalecimiento de proyectos de vida colectivos y alternativos que mitiguen las condiciones de desigualdad social presente en sus contextos.

En contraste, se presentan 3 desplazamientos al interior de los dos sentidos de Pensamiento Crítico descritos y analizados en este procesos investigativo; la participación de los jóvenes no

responden solo a intereses comunes y colectivos sino también a intereses particulares, la transformación de situaciones problema ya no es una prioridad aparece entonces la necesidad de crear oportunidades para la reinención de lo político y con ello de las formas de organización y de acción colectiva; y el concepto de educación trasciende de la necesidad a la posibilidad de construir desde el empoderamiento una sociedad más justa y un mejor vivir.

Por otro lado, es posible afirmar que los procesos de formación, las actividades dinamizadas desde las expresiones artísticas, culturales y deportivas; la interacción comunidad-colectivo, la dinámica organizativa al interior del mismo y el agenciamiento de proyectos y propuestas innovadoras potencian el Pensamiento Crítico de los jóvenes que hacen parte de esta experiencia, ya que desde cada una de ellas se posibilita el reconocimiento y la reflexión frente a la realidad histórico-social y también se movilizan ideas y acciones de liberación y resistencia.

Tanto los sentidos como los desplazamientos y emergencias del pensamiento crítico hallados en el proceso investigativo viabilizan un horizonte educativo y pedagógico al interior de la escuela tradicional que permite que los niños, niñas y jóvenes hagan lectura crítica de su realidad y protagonicen procesos de transformación que lo consoliden como un sujeto político.

Por último, es importante resaltar la emergencia de la *Transformación* como eje de sentido del Pensamiento Crítico. Tanto la Acción Colectiva como un Sujeto Político buscan transformar desde la educación, la expresión artística y cultural; y la participación política situaciones de injusticia, desigualdad y opresión en oportunidades para que los jóvenes puedan reivindicarse como sujetos sociales

8. Referencias

- Altuve, José G. (2010) El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, vol. 13, núm. 20, enero-junio, pp. 5-18, Universidad de los Andes Venezuela.
- Alvarado, L. y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio- crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No 2. Diciembre.
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es política?* Traducido por Rosa Sala Carbó Ediciones Paidós, Barcelona. Título original: *Wasist Politik?* AusdemNachlaß. Munich
- Asensio, J. (2004) *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós.
- Ausubel, D. et al. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* .2º Ed. TRILLAS. México
- Berlanga, B. (2011) *Educación con sujeto, las posibilidades de la resistencia: lucha y prefiguración de otros modos de hacer educación*. UCI-RED CESDER.
- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Editorial siglo XXI.
- Blumer, H. (1946) *The Field of Collective Behavior* in A. McClung Lee (ed.) *New Outlines of the Principles of Sociology*, NY: Barnes & Noble Inc

- Brito, Z. (2008) Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Cataño, C. (2011) Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Universidad Nacional de Colombia. Medellín
- Cerda, H. (1991) En Los elementos de la Investigación. Bogotá. Universidad Nacional Abierta
- Delgado, R. (2007) Los Marcos de Acción Colectiva y sus Implicaciones Culturales en la construcción de Ciudadanía. *universitas humanística* no.64 julio-diciembre pp: 41-66 Bogotá – Colombia issn 0120-4807
- Delgado, R (2011) Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Revista pedagógica* n°33
- De Sousa B. de (2007) *Reinventando la emancipación social*. Conferencia, Alianza Francesa, 26 de marzo.
- Dewey, J. (2007) Título de la obra original *Howwethink*, publicado en inglés por D. O. Health and Company, Lexington, Massachusetts. *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona,
- Duarte, J. (2005) Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 1, pp. 137-165, Universidad Austral de Chile
- Elder, L. (2005) *La Mini guía hacia el Pensamiento Crítico para Niños*. Foundation for Critical Thinking.

- Ennis, R. (1964) A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17 (8), 599-612.
- Elboj Saso, Carmen & Pérez Esther Oliver. Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103, Universidad de Zaragoza España
- Facione, P. (2007) Pensamiento crítico ¿qué es y por qué es importante? Estados Unidos .Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fernández, G. (2009) La formación del sujeto político. Aspectos más sobresalientes en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Fernández, J. et al. (1996) Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Investigación y Experiencias Didácticas*. Santa Cruz de Tenerife-España.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Montevideo
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004) *pedagogía de la autonomía*. Rio de janeiro, paz e terra.
- Gadamer, H. (2004) *Poema y diálogo*. Barcelona, Gedisa.
- García, J. et al. (1989) *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas*. CIDE. Santiago de Chile
- Ghiso A. (s.f) *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*. Aportes No 57: sistematización de experiencias. Colombia. Sin año de publicación

- Giroux, H. (1983) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Publicado originalmente en Harvard Education Review N. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Glaser, B. (1978) Theoretical Sensivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley-California: The Sociology Press.
- Goldar, M. (2013) Movimientos sociales y desafíos para la educación popular: una mirada desde el CEAAL. La piragua. Costa Rica
- González, J. (2006) Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior El proyecto de la Universidad Icesi. Disponible en <http://www.eduteka.org/Discernimiento.php>
- González. M. (2011) Importancia de la reflexión sobre la práctica. Disponible en: http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/No2/reflexi%F3n%20sobre%20la%20pr%Elctica.pdf
- González, R. (2012) Concepción Metodológica de Educación Popular y Técnicas participativas. CANTERA, Centro de comunicación y Educación Popular. Memorias tercer taller. Nicaragua
- Habermas, J. (1994) Ciencia Y Técnica Como “Ideología”, Tecnos, Madrid, España.
- Hernández, R. et al. (2010) Metodología de la investigación. Ed. Mcgraw Hill
- Ibarra, L. (2006) Comunicación: una necesidad de la escuela de hoy. Universidad de la habana

- Ibarra, L. (2013) Educar, dialogar y pensar. Perfiles Educativos | vol. XXXV, núm. 141, | IISUE-UNAM
- IMDEC. (2000) Instituto Mexicano para el desarrollo comunitario. Catedra a Paulo Freire. México
- Jara, O. (2012) La VIII asamblea del CEAL: un encuentro para caminar al futuro. La piragua, revista latinoamericana y caribeña de educación y política.
- Jiménez, R. (2007) Una necesidad curricular ante los procesos homogeneizantes de la educación contemporánea. Educare. Venezuela
- Kaplún, M. (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. España. Grupo comunicar.
- Lipman, M., (1998) La filosofía en el aula, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lira, R. (2010) Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 1-18, Universidad de Costa Rica
- Martínez L. (1997) Diccionario de filosofía. Autores contemporáneos, lógica, filosofía del lenguaje. Ed panamericana. Bogotá
- Maturana, H. (2001) Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Dolmen Ensayo.
- Mejía, M. (2004) Educación popular hoy en tiempos de globalización. Ediciones aurora. Bogotá.
- P 21
- Mejía, M. (2011) Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Ceal

Merçon, J. (2009) Conciencia social en Paulo Freire: Un diálogo sobre la esperanza crítica.

Revista Ethos Educativo Vol. 12, No. 46, pp. 31-41

Montero, I. (s.f) El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa.

Biblioteca Clacso. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO>

[S/ArticulosPDF/0524G093.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO)

Moreira M. (1997) Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España.

Moreira, M. et al. (orgs.) (1997) Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos, España. Pp. 19-44

Molina, N. (2005) Resistencia comunitaria y transformación de conflictos, vol 7(14). Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11001406>

Núñez, C.(2005) Revista decisio n°10 enero-abril 2008

Olivares, S. y Heredia Y. (2012) Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 759-778.

Olson, D. (2002) “Robbie Case (1994-2000)”, en American Psychologist, n.º 57 (9), p. 724.

Osorio, S. (2007) La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos – críticos. Revista Educación y Desarrollo Social • Vol. 1

- Paul, R. y Elder. (2005) Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perrenoud, P. (2004) De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar (pp. 29-44). Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En M.Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). Handbook of Self-Regulation (pp. 452-502). UK: Academic Press.
- Porlán, R. (1986) La epistemología del profesor de ciencias: una investigación en curso. Actas IV jornadas de estudio sobre investigación en la escuela. Sevilla.
- Ramírez, C. A & Ospina, H. F. (2014) Sentidos de la educación popular en movimientos de acción política alternativa de jóvenes colombianos desde la paz y la no violencia. Ponencia presentada en la I Bienal Latinoamericana de infancias y juventudes, Manizales – Colombia.
- Ramonet, I. (1999) El pensamiento único. INET emas. Año VI número de revista 16. Córdoba
- Rebellato, J. (1999) Ética de la liberación: ponencia de encuentro sobre filosofía latinoamericana, globalización y democracia. Montevideo
- Reporte delphi. (1990) “pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa”. (the california academia press, millbrae)

- Rojas, C. (s.f) ¿Qué es pensamiento crítico? sus dimensiones y fundamentos histórico-filosófico. Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Que%20es%20pensamiento%20critico.PDF>
<http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Que%20es%20pensamiento%20critico.PDF>
- Sandoval, C. (1996) Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación social. Icfes. Bogotá
- Schutz, A. (2008) El problema de la realidad social. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Sen, A. (1995) Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, Alianza Editorial, P. 75.
- Sen, A. (1999) Desarrollo y libertad. Traducción Esther Rabasco y Luis Toharu. Editorial planeta. Barcelona
- Solbes, J. (2013) contribución de las cuestiones socio científicas al desarrollo del pensamiento crítico. Pág. 3. Cádiz, España
- Tiana, A. (1991) La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. Revista de Educación 294. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torres, A. (2007) *Identidad y política de la acción colectiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Torres, A. (S.F) Las lógicas de la acción colectiva. Ponencia disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/>.
- Torres, A. (2000) Ires y venires de la Educación popular en América Latina. Revista Piragua n° 18. México.

Taylor,S. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La
Búsqueda de los significados. Ed.Paidós. España.

Van de Velde H. (2008) Educación Popular: colección cuadernos del desarrollo comunitario n°3.

Vigostky, L. (1987) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

