

La educación en Latinoamérica: límites de la educación popular y nuevas estrategias emancipadoras

Education in Latin America: The Limits of Popular Education and New Emancipatory Strategies

*Enseñen a los niños a ser preguntones,
para que pidiendo el porqué de lo que se les mande a hacer;
se acostumbren a obedecer a la razón,
no a la autoridad como los limitados,
no a la costumbre como los estúpidos”*

Simon Rodríguez

Resumen

La educación representa el escenario de lucha constante entre lógicas neoliberales, perspectivas populares, modelos tradicionales, metodologías alternativas, desfinanciación, privatización y la construcción de un proyecto político. El presente artículo reflexiona sobre las tensiones contemporáneas que atraviesan a la educación, los límites de la educación popular y la necesidad de construir un entramado que desarrolle procesos sostenidos en un contexto marcado por el avance de políticas neoliberales, mercantilización educativa y las demandas sociales.

Desde un enfoque cualitativo, documental y experiencial, se reflexiona sobre la pertinencia de repensar las formas de sostenibilidad de la educación popular, así como la garantía de subsistencia de los y las educadores que sostienen los procesos en los territorios. Se propone la figura del docente semilla como una estrategia pedagógica que dispute, recoja y construya los sentidos de la educación que necesita América Latina.

Palabras clave: Educación tradicional, educación popular, neoliberalismo, cooptación, transformación social.

Abstract

Education is the arena of constant struggle between neoliberal logic, grassroots perspectives, traditional models, alternative methodologies, defunding, privatization, and the development of a political project. This article reflects on the contemporary

tensions affecting education, the limits of popular education, and the need to build a framework that fosters sustained processes in a context marked by the advance of neoliberal policies, the commodification of education, and social demands.

From a qualitative, documentary, and experiential approach, the article reflects on the relevance of rethinking the forms of sustainability for popular education, as well as ensuring the livelihood of the educators who sustain these processes in the territories. It proposes the figure of the “seed teacher” as a pedagogical strategy that challenges, gathers, and constructs the meanings of education that Latin America needs.

Key words: Traditional education, popular education, neoliberalism, co-optation, social transformation.

Introducción

La educación en Colombia se reconoce como un derecho fundamental consagrado en la Constitución Política de 1991 (art. 67); además, se concibe como un elemento central para la construcción de sociedades más democráticas y equitativas. Sin embargo, en América Latina este derecho continúa atravesado por profundas condiciones de desigualdad social que se ejemplifican en el acceso, cobertura, permanencia y las condiciones materiales en las que se desarrollan los procesos educativos. Aunque durante las últimas décadas se han desarrollado políticas públicas y programas para ampliar los niveles de cobertura escolar —educación básica, media y superior en el contexto colombiano— en distintos países de la región, aún persisten problemáticas como la deserción, desconexión territorial, precarización docente y otras limitaciones estructurales que afectan históricamente a los sectores excluidos.

A estas se suman las tensiones derivadas de las transformaciones y cambios del siglo XXI, como la globalización, la pandemia, los conflictos bélicos y la reinstauración de gobiernos neoliberales que se caracterizan por promover el libre mercado, la privatización de empresas estatales, el recorte del gasto público con fines sociales y la cooptación de discursos, lenguajes y demandas de la movilización social para neutralizarlos y volverlos funcionales al sistema; reconfigurando sentidos sociales, políticos, culturales y claramente educativos. En este contexto, las

instituciones educativas han sido orientadas hacia lógicas mercantiles que priman la productividad, la competencia, la individualidad, el rendimiento y la formación de individuos funcionales para el mercado laboral y para sostener el orden social hegemónico.

- Chile: Constituye uno de los casos más representativos de privatización del sistema educativo en América Latina. Durante la dictadura de Pinochet (1973-1990) se redujo el papel del Estado, ocasionando que el acceso a la educación fuera desigual económicamente, debido al financiamiento por subsidio y expansión de instituciones privadas subvencionadas (Benelli, 2015; González-López et al., 2025).
- Colombia: La educación se reconoce como un derecho; en la práctica, las comunidades se enfrentan a problemas de infraestructura y sostenibilidad, mientras se reduce la financiación de programas públicos y se fortalece lo privado, representado en el crecimiento de universidades privadas. Sumado al desarrollo de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, desconociendo las realidades y condiciones sociales, culturales y territoriales del país (García et al., 2014).
- Brasil: Las reformas educativas desarrolladas en la década de 1990 establecieron evaluaciones estandarizadas y políticas orientadas por la productividad, competitividad y adaptación a las demandas del mercado (Freitas, 2012).
- México: La reforma educativa del 2013 impulsó mecanismos de evaluación docente con la intención de mejorar el sistema educativo; sin embargo, las pruebas individuales responsabilizaron al cuerpo docente sobre problemas estructurales como la infraestructura, la permanencia y la baja inversión del Estado (Ornelas, 2018).
- Argentina: Es uno de los casos más recientes; durante el gobierno del actual presidente (2023-2027) se han promovido recortes al gasto público y se reproduce un discurso que cuestiona el rol de la educación pública y prioriza el mercado, menor gasto estatal y eficiencia económica (Batthyány, 2024).

Frente a este escenario, la educación popular aparece como un actor clave que históricamente ha ocasionado disrupción con el propósito de generar procesos para lograr la transformación social, la democratización del conocimiento y la construcción de alternativas científicas de producción de conocimiento. Diferentes académicos y académicas han consolidado la educación popular como un proyecto político orientado hacia la emancipación de los sectores históricamente excluidos. No obstante, desarrollarla en el presente implica también reconocer sus dificultades, tensiones y límites que obstaculizan su realización práctica, como el sostenimiento económico, el desgaste de los y las educadores y la posible cooptación o resistencias de las pedagogías del modelo popular ante el orden neoliberal.

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los límites contemporáneos de la educación de corte tradicional y la educación popular para plantear la necesidad de construir un entramado pedagógico que articule diferentes enfoques, metodologías y finalidades que permitan desarrollar una educación democratizadora y que verdaderamente garantice la educación como derecho: acceso, permanencia, disfrute, aprendizaje significativo; evitando tanto las idealizaciones transformadoras que no resuelven los problemas estructurales de la educación, así como la predominancia de las lógicas neoliberales que despojan la vida y benefician lo mercantil. Finalmente, se esboza la figura del docente semilla como una posible estrategia pedagógica para transitar y habitar entre las diferentes pedagogías.

Metodología

El presente artículo corresponde a un ensayo crítico desarrollado desde una perspectiva crítica y reflexiva; se recurre a la revisión narrativa con componente experiencial. Para su elaboración, se realizó revisión y análisis documental sobre literatura relacionada con la educación tradicional, educación popular y neoliberalismo, priorizando producciones académicas latinoamericanas contemporáneas que permitieran problematizar las tensiones actuales presentes en los escenarios educativos y, claramente, sus implicaciones para las prácticas pedagógicas. La selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia temática, relevancia académica y la capacidad de tejer puentes de diálogo con el propósito analítico del texto.

El escrito integra dos fuentes complementarias de reflexión. La primera corresponde a la revisión documental, entendida como una modalidad de investigación basada en la búsqueda, selección, análisis e interpretación de documentos relevantes para construir conocimiento sobre un problema de investigación (Odón, 2025). La segunda está constituida por el saber situado derivado de las experiencias de los autores en escenarios de educación formal y educación popular. Estas experiencias no se presentan como evidencia empírica sistematizada ni como resultados de una investigación cualitativa, sino como referentes que enriquecen la interpretación crítica y contextualizada de las problemáticas abordadas.

Por lo tanto, el propósito del artículo no es presentar resultados derivados de un proceso de investigación empírica, sino construir reflexiones argumentadas que, a partir del diálogo entre la literatura y la experiencia de los autores, contribuya a comprender las tensiones contemporáneas que atraviesan la educación tradicional y la educación popular en contextos marcados por las lógicas neoliberales. Desde esta perspectiva, el ensayo argumentativo busca ofrecer una lectura analítica que invite a docentes, investigadores y demás actores educativos a repensar propuestas pedagógicas sostenibles y críticas frente a las dinámicas de idealización y mercantilización que predominan en los escenarios educativos.

Planteamiento del problema: La educación en tiempos neoliberales

Larga puede llegar a ser la conversación sobre los fines y objetivos de la educación, pues para algunos la educación es un acto ético y político, un acto de amor (Freire, 2001), mientras que para otros es un proceso profundamente social en el que, a través de otros, nos convertimos en nosotros mismos (Vygotsky, 1978). Desde perspectivas más cognitivas, se ha planteado que su objetivo es formar sujetos capaces de crear y no solo repetir (Piaget, 2019), mientras que otras miradas advierten sus limitaciones y represiones cuando se desconecta de la realidad humana (Freud, 1983). A su vez, tradiciones pedagógicas clásicas la han concebido como un proyecto universal (Comenius, 1632), como experiencia vital del ser (Dewey, 1938), como desarrollo autónomo del niño (Montessori, 1937) o como despliegue natural del ser humano (Rousseau, 2008).

Sin embargo, sea cual sea la visión sobre lo que debería o debe ser la educación, resulta sumamente curioso que esta rara vez responda a intereses sociales, comunitarios o colectivos; es decir, al desarrollo propio del sujeto para su vida. Por el contrario, en las últimas décadas la educación se ha visto cada vez más atada a la hegemonía neoliberal —una ideología que ha instalado la idea de que no existe alternativa al capitalismo—, respondiendo casi exclusivamente a sus lógicas económicas. En este proceso, la educación ha comenzado a transformarse, a un ritmo preocupante, en un privilegio accesible principalmente para quienes pueden costearla, siendo Chile un ejemplo cercano y significativo de esta tendencia¹.

Esta tensión entre los múltiples proyectos educativos y la realidad que efectivamente se impone no es casual ni accidental: responde a una lógica de poder. Desde la perspectiva de Gramsci (1981), la hegemonía no puede entenderse únicamente como dominación, sino como un proceso complejo de dirección política, intelectual y moral mediante el cual una clase logra organizar y orientar al conjunto de la sociedad. Comprender cómo una visión particular de la educación —aquella funcional al capital— logra presentarse como la única posible, desplazando o subordinando a las demás, exige precisamente esta categoría analítica: la hegemonía no como sinónimo de dominación bruta, sino como el mecanismo mediante el cual un orden social logra reproducirse con el consentimiento —muchas veces activo— de quienes lo habitan, incluyendo a quienes, desde el aula, podrían cuestionarlo.

Como señala Rauber (2016), la hegemonía alude a un modo de ejercer la dominación desde un "complejo entrecruzamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales" (p.32) Es precisamente por ello que interactúa directamente con lo cultural, articulando particularmente los procesos de la vida cotidiana con las distribuciones (accesos y exclusiones) específicas del poder. Y busca vías para justificar-explicar estas distribuciones acorde con los fundamentos del poder dominante, de modo tal que el pueblo las naturalice, interiorice (*subjectivice*) y transforme en sentido común.

¹Para ampliar el panorama sobre la privatización educativa en Chile, se recomienda consultar González-López et al. (2025).

En este proceso, la hegemonía implica la capacidad de un bloque dominante para articular fuerzas sociales, culturales e ideológicas diversas, configurando una unidad social que se sostiene en el consenso más que en la coerción. Esta articulación da lugar a lo que Gramsci (1981) denomina bloque histórico: la unidad orgánica entre estructura y superestructura en la que confluyen elementos materiales y simbólicos, y en la que se consolida el orden hegemónico.

En este sentido, la hegemonía no elimina las tensiones o diferencias existentes, sino que las incorpora de manera subordinada dentro de un entramado de fuerzas políticas, sociales y culturales que se reorganizan en función de los intereses dominantes. Así, el poder hegemónico opera mediante la construcción de una visión de mundo que se naturaliza como sentido común, permitiendo que incluso elementos críticos o alternativos sean resignificados e integrados en la reproducción del orden social.

El bloque histórico no se reduce a la clase dominante: incluye también a los intelectuales que producen el sentido común de la época y a las instituciones que lo reproducen. Entre estas, la escuela ocupa un lugar privilegiado. El sistema educativo no es neutro; es uno de los espacios centrales de la sociedad civil donde el bloque histórico se consolida, donde la visión de mundo de la clase dominante se naturaliza y se transmite como si fuera universal. Así, la escuela no reproduce solo conocimientos: reproduce el orden social.

Desde esta perspectiva, la escuela funciona como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1976) al servicio del bloque histórico gramsciano. Cabe señalar, sin embargo, una diferencia fundamental entre ambos autores: Gramsci (1981) reconoce en la escuela un potencial de disputa, pues la hegemonía siempre es contestable desde la sociedad civil. Althusser (1976), en cambio, es más determinista; para él, el aparato ideológico garantiza la reproducción del sistema con escaso margen para la resistencia: "en la escuela se aprenden las 'reglas' del buen uso [...] reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase" (Althusser, 1970, p. 14).

A estas categorías se suma una escasamente explorada en el contexto de la hegemonía neoliberal y la pedagogía, pero es fundamental: la cooptación. La Real Academia Española la define como "llenar las vacantes que se producen en el seno

de una corporación mediante el voto de los integrantes de ella" (RAE, 2023). El elemento central de esta definición es que son los de adentro quienes deciden quién o qué entra, no quien aspira a entrar.

Trasladado al plano del orden capitalista, la cooptación opera como un mecanismo mediante el cual el sistema no rechaza los elementos críticos o alternativos, como pareciera a primera vista —como las pedagogías emancipadoras—, sino que los incorpora bajo sus propias condiciones, resignificándolos y neutralizando su potencial transformador. No es la resistencia la que determina si algo es cooptado; es el sistema quien elige cómo y cuándo absorberlo. En este escenario, emerge una tensión que se abordará más adelante: ¿Pueden las pedagogías emancipadoras resistir al orden neoliberal o terminan siendo cooptadas por él?

La cooptación no solo se ha presentado en el terreno de la educación. Desde una mirada al pasado, podemos reconocer gran variedad de movimientos, ideologías, epistemologías y contraculturas que han sido cooptados —unos con mayor éxito que otros—. La filósofa estadounidense Nancy Fraser relata cómo la segunda ola del feminismo coincidió con el ascenso del neoliberalismo y cómo esa combinación resignificó varios de sus estandartes. En sus propias palabras:

Desde luego, el ascenso del neoliberalismo transformó drásticamente el terreno en el que operaba el feminismo de la segunda ola. La consecuencia, argumentaré aquí, fue la de resignificar los ideales feministas. Aspiraciones que tenían un claro impulso emancipador en el contexto del capitalismo organizado de Estado asumían un significado mucho más ambiguo en la época neoliberal [...] El destino del feminismo en la era neoliberal presenta una paradoja. Por una parte, el movimiento contracultural relativamente pequeño del periodo anterior se ha ampliado exponencialmente, difundiendo con éxito sus ideas por todo el planeta. Por otra, las ideas feministas han experimentado un sutil cambio de valencia en el contexto alterado. (Fraser, 2009, pp. 96-101)

Y aunque parezca paradójico, lo que Fraser (2009) describe para el feminismo aplica para casi todo lo que es cooptado por la hegemonía neoliberal: lo que nació como un movimiento pequeño, con ideales puntuales y políticamente

situados, alcanza una exposición global a costa de perder su horizonte emancipador original.

Otro ejemplo cercano a la cultura popular es el Rock & Roll, nacido en la posguerra (1950) como un fenómeno cultural y musical que convocaba a la rebeldía contra lo establecido. Como señala Villaroel (2011), el rock nació "con la expectativa de romper con los patrones sociales, como una 'contracultura', pero inmediatamente fue asimilada por la industria" (p. 65).

La época era un caldo de cultivo para la emergencia de algún movimiento: los jóvenes estaban inconformes ante las guerras, los problemas ambientales y las hambrunas cada vez más visibles. El mundo se presentaba como un lugar hostil y lleno de desesperanza — y sin embargo, esa energía contestataria fue canalizada por el mercado, que logró mantener el control social convirtiendo la rebeldía en producto de consumo y neutralizando cualquier potencial transformador que el movimiento pudiera haber tenido (Villaroel, 2011, p. 66).

El rock se convirtió en un mecanismo de desahogo juvenil: "los jóvenes podían escuchar una y otra vez el revolucionario tema, gracias a la industria musical. Esos jóvenes que protestaban, fueron entonces involucrados por el mercado, controlados y reintegrados al orden social" (Villaroel, 2011, p. 67). El rock como contracultura no fue negado ni apartado; jugó un papel mucho más funcional: actuó como red de contención para todos los inconformes. Así, el sistema integró lo que le resultaba útil y desechó los significados.

La paradoja descrita por Fraser (2009) se cumple una vez más, y asimismo habrá de ocurrir con la educación, pues ella tampoco ha escapado por completo de la cooptación.

Entre pedagogías para el trabajo y pedagogías para la vida

Pensar la educación hoy implica dialogar entre tradiciones pedagógicas y enfoques contemporáneos que permitan otorgarle el sentido político de la pedagogía; no es solo un acto de transmisión de conocimientos, sino un acto político orientado hacia la formación de subjetividades capaces de transformar las problemáticas que afectan al tejido social. En ese sentido, las disputas pedagógicas actuales no se reducen a métodos de enseñanza o diseños curriculares, sino que

deben enfocarse en dimensiones más profundas sobre los sentidos y finalidades de educar, el tipo de ciudadanía que se desea formar y las prioridades ético-políticas que orientan la vida colectiva.

Paralelamente, desde América Latina aún persisten procesos pedagógicos de carácter crítico y emancipador como la pedagogía popular, que entiende la educación como una práctica de libertad, construcción democrática y cuidado de lo común (Cordero y Carrillo, 2018), bajo los postulados de Freire (1971, 2001) y demás académicos y académicas que han contribuido a consolidar a nivel histórico, político, conceptual, metodológico y epistemológico dicha pedagogía; que se construye desde y para las particularidades y singularidades de lo latinoamericano y planta distancia de lo eurocéntrico.

Estos dos enfoques no aparecen como elementos separados; por el contrario, suelen coexistir en tensión y disputa dentro de colegios, universidades y procesos comunitarios. Este apartado propone explorar dicha tensión y plantea la necesidad de construir un entramado pedagógico que dialogue y articule las pedagogías orientadas a la productividad con aquellas orientadas a la vida, con el propósito de superar propuestas transformadoras abruptas o idealizadas que no logran responder de manera efectiva a las problemáticas educativas. Por lo tanto, resulta necesario pensar propuestas que permitan su articulación de modo que sus aportes se puedan re-configurar para responder a las necesidades del presente siglo y contribuir a un modelo educativo más justo, participativo y emancipador.

La visión tradicional: educación para producir y obedecer

La primera perspectiva corresponde a la pedagogía de corte tradicional o magistrocentrista, históricamente vinculada a modelos escolares que priman la disciplina, la jerarquía y la formación de individuos para el desempeño de roles sociales con la finalidad de cumplir con los objetivos demandados por el Estado. El proceso educativo se caracteriza por el/la docente como figura de autoridad, pues es quien posee los conocimientos y el/la estudiante desde una actitud pasiva memoriza contenidos descontextualizados que impiden el desarrollo de su autonomía, la capacidad de imaginar, cuestionar y opinar, conduciendo a un estado de desmotivación durante el proceso de aprendizaje.

Esta idea es reforzada por Borja & Velasco (2025), quienes mencionan que esta visión pedagógica también afecta los planes de estudio: “se obtienen también planes de estudio que no cambian y mantienen su estructura rígida durante años, lo cual conlleva a que los docentes no apliquen nuevas estrategias metodológicas” (p.2024). Por lo tanto, esta rigidez curricular no solo limita la actualización de contenidos y metodologías, sino que también reduce la capacidad de las instituciones educativas para responder a los desafíos y transformaciones sociales, políticos, culturales y tecnológicos del siglo XXI —como los efectos derivados de la globalización, la pandemia ocasionada por la COVID-19, el desarrollo y expansión de conflictos armados y el resurgimiento de ideologías de derecha que vulneran los derechos humanos.

Estos procesos han reconfigurado las necesidades sociales y ponen en evidente necesidad reinventar la educación junto con sus sentidos, contenidos y prácticas; no obstante, la educación tradicional sigue estando presente en colegios y universidades debido a que algunos docentes resisten a los procesos de cambio. Borja & Velasco (2025) mencionan que el sistema educativo les ha otorgado una posición de autoridad en el aula que no pretenden ceder, dificultando la reflexión sobre sus prácticas y contenidos impartidos, ocasionado también por no contar con el tiempo suficiente para actualizar sus conocimientos, lo que lleva a la reproducción de metodologías que perciben como efectivas o validadas por su experiencia docente, dejando de lado la posible inclusión de enfoques más participativos, críticos y horizontales que podrían propiciar nuevas dinámicas en el escenario educativo.

La visión de la educación popular: educar para lo común

Frente a los enfoques educativos eurocéntricos centrados en la memorización del conocimiento, la productividad, la competencia y la obediencia, la educación popular desarrollada en Latinoamérica ha construido una comprensión distinta sobre el sentido de educar, ciudadanía, la relación docente-estudiante y conocimiento-sociedad.

Mejía (2014) menciona cuatro acontecimientos que configuraron la educación popular y su propuesta pedagógica: 1) Proceso independentista: En las escuelas públicas se empezaron a desarrollar planes de estudio; Simón Rodríguez resaltó por

sus aportes pedagógicos al criticar dicha perspectiva por ser construida desde lo eurocéntrico y la reelabora para desarrollarla en el contexto americano; 2) Universidades construidas en el siglo XX en Latinoamérica: Primeros intentos de brindar educación diferenciada para obreros; requirió cambiar contenidos, metodologías y la finalidad de educar; se orientó hacia la formación de conciencia situada en el contexto y la organización para la defensa de derechos o intereses del grupo; 3) Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia: Propone una educación en movimiento, construida y desplegada desde el contexto de la comunidad indígena. Otro elemento clave de esta propuesta es que la escuela no es pensada como elemento exterior a la comunidad, sino que la despliegan como una relación simbiótica que se alimenta constantemente para el trabajo cultural y la transformación social; 4) Movimiento Fe y Alegría: Desarrolla desde 1956 un proyecto social orientado hacia la democratización de la educación, debido a que las personas de élite son quienes recibían-reciben los contenidos, recursos y formación adecuada para consagrarse los “dueños del pueblo”.

Estos cuatro acontecimientos sentaron las bases para la configuración de un quinto acontecimiento que en la década de 1960 daría lugar a corrientes como la educación popular, la educación liberadora, la pedagogía del oprimido, la educación emancipadora, así como a las pedagogías crítico-sociales y comunitarias. De acuerdo con Mejía (2014), este momento es histórico debido a que se fue configurando un pensamiento científico propio latinoamericano que buscó distanciarse de enfoques de la ciencia eurocéntrica que sostienen y reproducen formas de dominación y colonialismo hacia Latinoamérica.

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado histórico construido a partir de luchas por la transformación social y la emancipación frente a diversas formas de dominación. Este recorrido es necesario para comprender la educación popular no como una iniciativa, sino como un proyecto pedagógico con cuerpo teórico y metodológico sólido, capaz de desarrollarse e incidir en múltiples escenarios educativos, tanto formales como no formales. En ese sentido, se configura como un proyecto orientado desde los intereses de los sectores históricamente excluidos para la construcción de sociedades más justas, diversas y libres, entendiendo que el conocimiento y su producción no es neutral y está atravesado por relaciones de poder que deben ser desmontadas.

[...] la tarea de la transformación de esas condiciones de injusticia, es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo condiciones económicas, sociales y culturales distintas consideran que aquélla es una condición que debe ser enfrentada no sólo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. (Mejía, 2014, p. 5)

En la actualidad, este acumulado puede comprenderse a partir de los aportes de Mejía (2014, 2016) que permiten identificar una serie de elementos claves que caracterizan la educación y pedagogía de corte popular:

- Se construye desde y para la realidad de los y las sujetas, lo que promueve una educación situada y alineada con sus experiencias, intereses, deseos y con las particularidades de los territorios.
- Se asume como una postura ético-política por la transformación colectiva de condiciones que reproducen desigualdad y deterioran el tejido social.
- Promueve procesos de empoderamiento y organización social para la disputa de formas de producir conocimiento, lugares de encuentro y la transformación de relaciones de poder que atraviesan los escenarios educativos.
- Transformaciones metodológicas orientadas a la reconfiguración de dispositivos pedagógicos más didácticos, críticos, participativos y experienciales, que permitan desplazar los enfoques verticales y se opte por metodologías como el diálogo de saberes, caracterizado como un espacio dialogante que rompe el silencio y la pasividad para permitir la participación de los y las sujetas capaces de construir conocimiento, por lo tanto, realidad. Esta metodología rompe con la figura de autoridad “dueño del conocimiento” y se traslada a una dimensión de facilitador/a que es capaz de escuchar, desaprender y reconocer las diferencias con el grupo; el o la docente no solo enseña, sino que también aprende.
- Se supera la forma tradicional de producción de conocimiento marcada por epistemicidios, entendidos como procesos de invisibilización, exclusión y enfrentamiento de saberes no hegemónicos. Frente a ello, se propone un ejercicio educativo que articule los saberes, experiencias y singularidades

que permitan entrelazar distintas formas de conocimientos e intercambios que propicien la transformación colectiva de problemáticas.

- El encuentro horizontal posibilita que las comunidades tengan procesos de negociación para encontrar lo común, establecer acuerdos y reconocer las distancias para construir las bases de la acción colectiva.

Finalmente, la educación popular se entiende como un proceso en permanente construcción; requiere seguir construyendo soportes conceptuales, metodológicos, epistemológicos más rigurosos, sin dejar de estar anclado a las particularidades y singularidades de lo latinoamericano. Para Mejía (2016), la imposición de la educación eurocéntrica representa ejercicios de dominación sobre cuerpos, deseos, historias, saberes y epistemologías para el encubrimiento de la historia latinoamericana y la constitución de nuevas hegemonías culturales que unifican lo diferente, lo diverso, lo no hegemónico. Por lo tanto, la educación popular se constituye a partir de las resistencias a las formas de control y poder de cada época.

La educación popular hoy: entre resistencias, cooptación y desgaste

Para abordar la educación popular en la actualidad, resulta necesario comprender las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que hacen posible —o dificultan— su desarrollo. Históricamente, se ha constituido como un proyecto orientado a la transformación social; actualmente, enfrenta tensiones derivadas de las lógicas neoliberales, la globalización, el avance tecnológico y las grietas del sistema educativo. Estas tensiones no anulan su potencia, pero sí representan desafíos que deben ser problematizados para evitar lecturas y discursos idealizados.

De acuerdo con Jara (2020), el contexto latinoamericano actual está marcado por dinámicas neoliberales que se caracterizan por el dominio del mercado sobre la vida; en ese sentido, menciona que nos enfrentamos a la democracia liberal desgastada, entendida como un proceso disuelto, carente de sentido político en la construcción de la sociedad y reducido a procesos electorales orientados por la mercantilización comercial y la manipulación mediática de partidos políticos que no representan a las comunidades y sus territorios.

La construcción de democracia consiste en el goce de sus privilegios económicos, distanciándose de la concepción propuesta por Arendt (2018) al mencionar que la política no se reduce a las decisiones del gobierno, sino que surge de la pluralidad y de la interacción entre las personas. La política se expresa en la acción colectiva y en la capacidad de actuar junto a otros desde la libertad humana; por el contrario, los mecanismos de participación están concentrados en sectores de élite convencional que son ajenos a las problemáticas y necesidades de la población más vulnerable.

Dicha configuración política y social ocasiona que las personas se organicen en actores como movimientos sociales, organizaciones sociales, colectivos y parches para responder de manera inmediata a las necesidades y demandas sociales. Sin embargo, menciona Jara (2020) que estos grupos no participan en la toma de decisiones debido a que la construcción y ejecución de las políticas públicas se realiza desde una perspectiva neoliberal.

Pero no sólo las políticas neoliberales están siendo predominantes en el manejo económico de nuestra región; se trata también de una manera de pensar individualista y consumista en la que todo se vuelve mercancía y espacio de competencia. [...] Este fundamentalismo del mercado es profundamente deshumanizante porque anula directamente los valores de solidaridad, bien común, apoyo mutuo, respeto y cuidado de la naturaleza, la equidad y la justicia que han caracterizado las costumbres de nuestros pueblos originarios y las aspiraciones de las mayorías populares de nuestra región. (p.3)

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se comprende un contexto latinoamericano marcado por el fundamentalismo del mercado y la restauración de una ideología conservadora compuesta por valores dominantes —capitalistas, patriarcales, racistas, militaristas— que busca recuperar el poder incluso a costa de vulnerar derechos, generar mayor desigualdad e intensificar la represión social.

En este escenario, no solo se disputan las estructuras políticas, económicas y simbólicas, sino también los escenarios de formación de subjetividades. Por lo tanto, se debilitan los procesos pedagógicos que resisten, forman capacidades críticas

—comunidades capaces de cuestionar y transformar su realidad— y que promueven alternativas a la desigualdad, exclusión y mercantilización de la vida.

En ese sentido, se propone abordar una doble tensión que atraviesa la educación popular: por un lado, las condiciones materiales que afectan su sostenibilidad y continuidad; y por otro, las formas de resistencia y disputa que ponen en riesgo su autonomía, afectando sus alcances e incidencia en términos de impacto social. Comprender estos límites permite no reducir el discurso hacia el sostenimiento económico, sino comprender en un sentido más amplio las dificultades y necesidades que enfrentan los procesos pedagógicos y de qué manera puede afectar su autonomía, sostenibilidad y capacidad para la transformación social.

Límites económicos: dependencia financiera y autonomía sin sostenibilidad

Uno de los principales límites o dificultades que enfrenta la educación popular se relaciona con sus condiciones materiales de existencia. Los escenarios comunitarios y populares que agencian ese tipo de educación dependen de financiamiento externo —proyectos de cooperación internacional o estímulos estatales—, sin desconocer las iniciativas de autogestión que posibilitan mejorar las condiciones de los lugares de encuentro, adquisición de elementos necesarios para el desarrollo de los procesos y gestión de alimentación y transporte para las personas de la comunidad.

En ese sentido, es clave mencionar que los procesos son sostenidos por los y las educadores populares, quienes presentan signos de desgaste debido a dinámicas de voluntariedad, sobrecarga laboral y la precariedad económica. Esta situación dificulta el sostenimiento de la capacidad organizativa y pone en riesgo la permanencia de los proyectos, especialmente en contextos donde el trabajo pedagógico no es reconocido, valorado ni remunerado de manera justa. En consecuencia, la apuesta política se ve tensionada por las condiciones materiales que posibilitan o restringen su despliegue.

La sostenibilidad debe verse en dos dimensiones: la primera orientada hacia el mantenimiento del espacio físico donde se realizan los procesos pedagógicos, mientras que la segunda orientada a la valoración de las y los educadores como una

profesión que carga con el papel de formar para la transformación social. La jerarquización de las profesiones ha generado dinámicas sobre qué profesiones, actividades o campos deben ser más reconocidos y mejor remunerados, asociados especialmente al sector productivo, mientras que labores vinculadas al cuidado, como la educación, tienden a ser menospreciadas. Esa jerarquía responde a lógicas mercantiles que priorizan lo rentable sobre lo socialmente necesario. En consecuencia, el quehacer pedagógico queda relegado; pese a que su papel es fundamental para la construcción de ciudadanías, tejido social, pensamiento crítico y procesos de transformación social, especialmente cuando la escuela y el Estado no logran responder a las necesidades sociales.

Desde la experiencia de los autores en los procesos de educación popular, observaron que el análisis se centra en el sostenimiento de los procesos pedagógicos, dejando de lado las realidades económicas y psicosociales de quienes lo llevan a cabo. A pesar de no contar con condiciones laborales dignas, estabilidad económica ni respaldo institucional, estas y estos asumen el costo de sus vidas desde la precariedad o buscan trabajos alternativos que les permitan garantizar su subsistencia. En ese sentido, es fundamental reconocer que, para sostener procesos pedagógicos y alcanzar la transformación social, es indispensable garantizar condiciones dignas a quienes los desarrollan.

Se configura un escenario de limitaciones que afecta las condiciones materiales de existencia de la educación popular, lo que conduce a analizar el papel de la cooperación internacional, sus aportes, transformaciones y afectaciones.

La cooperación está compuesta por diferentes actores, entre los que se encuentran embajadas y agencias estatales como la desmantelada USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional), GIZ (Agencia Alemana de Cooperación Internacional), AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo); organismos multilaterales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Banco Mundial, entre otros; organizaciones no gubernamentales internacionales como Oxfam, CARE International, Forum Civ, Men for Gender Equality y Terre des Hommes; así como fundaciones y entidades de filantropía privada.

Dentro del sistema de cooperación, estos actores no cumplen el mismo rol. En la práctica, los donantes suelen definir agendas en torno a temas prioritarios como la democracia, sostenibilidad, medio ambiente, educación, género, derechos humanos o la construcción de paz, mientras que las organizaciones intermediarias traducen esas agendas en proyectos específicos que son ejecutados por organizaciones de la sociedad civil (OSC) pertenecientes a países del tercer mundo.

Desde la perspectiva de Escobar (2007), ese tercer mundo es una construcción discursiva de países de primer mundo para clasificar zonas como atrasadas con el propósito de legitimar la intervención técnica, económica y política, más que todo cuando se trata de procesos de elección popular. Bajo esa lógica, la donación y la ayuda internacional no operan únicamente como actos solidarios, sino como mecanismos de dependencia hacia los recursos del donante, lo que configura dinámicas en las que la continuidad de los procesos queda supeditada a la disponibilidad y voluntad del financiamiento externo.

En este escenario, la ausencia o recorte de recursos implica ajustar proyectos, detener procesos y recortar equipos de trabajo, evidenciando que la sostenibilidad de la educación popular no depende exclusivamente de convicciones políticas, sino de recursos externos que, al retirarse, pueden generar crisis organizativas y debilitar las acciones transformadoras hacia lógicas de supervivencia más que de consolidación.

El financiamiento debe ser equitativo, predecible y flexible, reflejando los costos reales del impacto social. Cuando esta dimensión se ve comprometida, la sociedad civil se ve obligada a entrar en modo de supervivencia. Se suspenden los proyectos, se despide al personal, se erosiona la confianza con las comunidades y se silencian voces vitales. (Forus International, 2025)

Es precisamente este escenario el que debe enfrentar el sector de la organización civil, quien más agencia procesos de educación popular: los cambios en las dinámicas de financiamiento son derivados de la configuración de gobiernos con ideología progresista que apoyaban proyectos de larga duración en temas como educación, género y paz con la finalidad de garantizar cambios comportamentales y culturales. Con el retorno o resurgimiento de las nuevas derechas, los gobiernos

empiezan a desarrollar políticas públicas y reformas para beneficiar el libre mercado, la privatización de las empresas estatales y el recorte del gasto público con fines sociales; por el contrario, se prioriza el gasto militar, la seguridad y el resguardo económico frente al incremento de los conflictos bélicos.

No obstante, aún persisten proyectos de cooperación, aunque con asignaciones presupuestales reducidas, lo que limita su alcance a acciones que no generan la misma incidencia social; tampoco garantiza la sostenibilidad de espacios físicos ni equipos de trabajo. En consecuencia, estas condiciones restringen la continuidad de procesos y obstaculizan las posibilidades de transformación social sostenida.

Por lo tanto, no solo se evidencian las limitaciones de orden material, sino también tensiones en las formas en que se configuran los procesos de educación popular; si bien buscan preservar la autonomía frente a las lógicas institucionales o mercantiles, en ocasiones se desarrollan al margen de estructuras que permitan su sostenibilidad. En estos casos, la educación popular puede quedar confinada a desarrollarse en espacios pequeños, con poca capacidad organizativa y bajo alcance en sus acciones.

Es clave resignificar la resistencia para articularla con estrategias de permanencia, búsqueda de recursos y ampliación; de lo contrario, solo quedará reducida en el discurso y efímera en la práctica. Por lo tanto, es necesario repensar formas híbridas que permitan seguir consolidando la potencia de la educación popular, sin renunciar a condiciones mínimas de estabilidad de los espacios físicos y del equipo de trabajo.

Retomando la paradoja de Fraser (2009), en el ámbito de la educación popular puede llegar a mostrar dos vías importantes a resaltar: ser cooptada o, cuando no sucede, se entra en un estado de precarización, pues quien no está dentro del sistema encuentra todos los obstáculos posibles para no prosperar por sí solo.

Esta tensión plantea un desafío central: cómo sostener los procesos pedagógicos populares sin lograr ser cooptadas por las instituciones, sin depender exclusivamente de recursos externos y, al mismo tiempo, desarrollar autonomía que no conduzca a aislamiento o agotamiento.

Las tensiones descritas hasta aquí —dependencia financiera, desgaste docente y riesgos de cooptación— no se agotan en el plano macroeconómico ni organizativo. Se expresan también, de manera concreta y cotidiana, en el interior del aula. Lo que sigue no proviene únicamente de la revisión documental, sino de la experiencia directa de los autores en escenarios de educación formal y popular: ese lugar donde la teoría pedagógica se encuentra —y muchas veces choca— con las disposiciones reales de estudiantes y docentes, con los tiempos institucionales y con las contradicciones de habitar un sistema que se busca transformar desde adentro.

La necesidad de un entramado pedagógico

El desafío actual no es menor: enseñar a sostener las vidas dentro de instituciones atravesadas por la hegemonía neoliberal y su fuerte tendencia al mercado. Llevar la educación popular al aula implica enfrentar contradicciones concretas: uno de sus pilares es la construcción colectiva desde relaciones horizontales y el diálogo, pero en la práctica muchos docentes encuentran que ese diálogo se convierte en caos, y el estudiante percibe al docente como un adversario antes que como un mediador.

A esto se suma que sostener clases dinámicas, creativas, lúdicas y significativas de manera sostenida excede las capacidades y los tiempos reales del docente, quien termina recurriendo al dictado, al grito y al magistrocentrismo como único recurso para mantener el orden, reproduciendo, paradójicamente, aquello mismo que la educación popular busca superar. Díaz & Estupiñán (2019) evidencian esta tensión en una experiencia concreta de educación popular en contexto escolar: aunque los maestros se esfuerzan por distanciarse de la educación bancaria, terminan reproduciéndola, en parte porque su formación profesional no les provee herramientas suficientes para innovar y reflexionar sobre su práctica (p. 100).

Tampoco se puede caer en el idealismo —ese idealismo primíparo de quien inicia sus estudios en educación y cree que la transformación es cuestión de voluntad y convicción— de pretender transformar la educación de manera abrupta. Dicha transformación no ocurre con un chasquido de dedos; es, antes bien, el

resultado de un proceso paulatino, sostenido y profundamente complejo, pues se está hablando de modificar una estructura que no solo atraviesa las aulas, sino que se extiende a las familias, las instituciones, las políticas públicas y las subjetividades de quienes habitamos el sistema educativo. Y aun así, si por alguna circunstancia extraordinaria se lograra esa transformación en la educación, quedaría intacto el problema de fondo: las lógicas del mercado y la hegemonía neoliberal que las sostiene seguirían operando con la misma fuerza. Transformar la escuela sin transformar las condiciones materiales y simbólicas que la rodean sería, en el mejor de los casos, una victoria parcial y frágil; en el peor, una ilusión reconfortante que nos impide ver la magnitud real del desafío.

Por otro lado, como docentes no podemos ni debemos negar el contexto en el que ejercemos. Habitamos un sistema educativo con una fuerte tendencia a responder a los intereses del mercado —como se ha insistido a lo largo de estas páginas—, y sería profundamente irresponsable, tanto ética como moral y profesionalmente, formar sujetos y sujetas únicamente como fichas intercambiables en ese mercado: sin escarbar en sus intereses personales, sin cultivar un pensamiento crítico, sin ofrecer realmente una educación para la vida en sociedad, para el cuidado de lo común, para la pregunta y la duda. Una educación que solo responde al mercado no forma personas; produce operarios funcionales que no se reconocen a sí mismos ni reconocen el mundo que habitan.

Sin embargo, la otra cara de la moneda es igualmente irresponsable. No podríamos —ni deberíamos— formar sujetos y sujetas para la vida en sociedad despojándolos de los conocimientos y herramientas que les permitan desenvolverse en un sistema que todo lo evalúa, lo mide y lo cuantifica. Negarles esas herramientas no es un acto de emancipación; es abandonarlos desarmados frente a un orden que no va a esperarlos ni a condescender con su desconocimiento. Superar la tensión no consiste en elegir un lado o el otro.

El reto docente se encuentra precisamente en cómo se habita, se trabaja desde adentro y se negocia con honestidad y sin ingenuidad, para generar pequeños cambios que vayan rompiendo la estructura desde dentro. Ese es, quizás, el verdadero desafío pedagógico de nuestro tiempo: reconocernos como docentes

situados dentro de una estructura de poder que nos limita, pero que no nos inmoviliza.

Si Althusser (1976) nos advierte sobre la fuerza reproductora del sistema, Gramsci (1981) nos recuerda que la hegemonía nunca es total —siempre hay grietas. Es ese pequeño rango de movimiento el que el o la docente debe aprender a habitar y a aprovechar. Como la semilla que germina en la grieta del concreto sin violencia, sin estridencia, simplemente habitando y creciendo—, el o la docente que encuentra ese margen y lo trabaja no destruye la estructura de un golpe, sino que la fractura desde adentro, lentamente, desde cada aula, desde cada vínculo, desde cada estudiante que construye una mirada crítica frente a las condiciones que configuran su realidad.

Lo que se propone, más precisamente, es construir un entramado entre la educación tradicional y la educación popular. Aunque a primera vista pudiera parecer que se menciona que la educación tradicional coopte las metodologías de la educación popular, esa lectura sería imprecisa. El diálogo que se propone tiene una dirección clara: integrar los fines políticos, éticos y emancipadores de la educación popular dentro de los espacios institucionales de la educación formal, no para diluirlos, sino para que operen desde adentro, como esa semilla que encuentra su grieta en el sistema hegemónico.

Se propone un diálogo entre ambas formas de educación, reconociendo las limitaciones y potencialidades de cada una en el aula; se hace hincapié en el aula, ya que en este espacio cambiante, heterogéneo y algunas veces caótico, la teoría pedagógica suele quedarse corta frente a las realidades que allí acontecen. Las disposiciones de los estudiantes no siempre son las mismas; sus motivaciones cambian y sus modos de estar y pensar también. Pero no solo ellos y ellas, sino que el o la docente igualmente fluctúa a diario. La pedagogía tradicional olvidó que trabaja con y para seres sentipensantes (Fals Borda, 1985): sujetos y sujetas que sienten y piensan al mismo tiempo, que no pueden separar la razón de la experiencia vivida, y es justo en esa grieta donde debe entrar la educación popular con sus fines políticos, éticos, emancipadores, y con sus metodologías distintas, para recordar que la humanidad debe caracterizar todo espacio de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la educación tradicional también ha de jugar un papel elemental, pues es importante reconocer que la formulación de clases con metodologías de aprendizaje popular es, en suma, pesada intelectual, física y emocionalmente para el o la docente, ya que demanda más tiempo de preparación, tiempo que, en la mayoría de los casos, no será reconocido económicamente. Nos permitimos un pequeño excurso. Muchos docentes recién egresados de la universidad suelen caer en la ilusión de transformar la educación en cada clase, preparando maravillosas sesiones con metodologías sorprendentes, materiales y herramientas diferentes, muchas veces comprados con su propio sueldo. Sin embargo, al no ver cambios rápidos ni profundos en sus estudiantes, sumado al desgaste emocional y al poco o nulo reconocimiento intelectual y económico de sus intentos, chocan de frente con una realidad educativa para la cual las universidades no los preparan. Así, muchos recién egresados caen en una desesperanza —muchas veces autoimpuesta— al no lograr reconocer en sus propias limitaciones un punto de partida para la transformación pedagógica.

En este escenario se encuentra la potencialidad de la educación tradicional: no todas las clases han de ser transformadoras, creativas o lúdicas, no todas pueden ni deben cargar con el peso de la transformación metodológica; también hay espacio para el magistrocentrismo, para sesiones donde la clase sea en su mayor parte dirigida por el o la docente, ya sea por tiempos, por las disposiciones de los y las estudiantes o por las del mismo docente. Esto permitiría, por una parte, aliviar las presiones sobre quien enseña y, por otra, ofrecer al estudiantado muestras significativas de que existen otras formas de aprender —el teatro, la improvisación, el juego de roles, la lúdificación—, esperando que sean ellos quienes comiencen a exigir esos cambios a demás docentes. La semilla va germinando en el limitado espacio que tiene, moviéndose poco a poco entre las grietas, hasta empezar a incomodar y cambiar la realidad.

El propósito de estas reflexiones alrededor del entramado pedagógico que se propone —se reitera, no es cooptar una a la otra— es comprender que las transformaciones educativas se dan de manera lenta, son procesos que requieren años de iniciativa, desarrollo y disposición. Por ende, el desgaste docente ha de ser un elemento que requiere atención, así como sus condiciones laborales; se hace

necesaria una cultura de cuidado y reconocimiento social de quien encabeza y sostiene los procesos para la transformación social: el o la docente semilla.

En este escenario, el papel del docente semilla consiste en hacer realizable este diálogo pedagógico desde su aula, evitando romantizar el discurso educativo y reconociéndose desde un espacio limitado pero no inmovilizado. Desde este escenario, integra lo mejor de cada educación para desarrollar procesos pedagógicos humanos, divertidos, críticos, que posibiliten formar subjetividades semillas: personas capaces de desenvolverse en el sistema mercantil sin perder su capacidad de cuestionar, leer críticamente su entorno y transformar las condiciones que habitan.

Son semillas que no solo se insertan en las estructuras, sino que también pueden interpelarlas y resignificarlas. En sentido, esta noción implica, por un lado, sobrevivir y tener capacidad de agencia en una sociedad atravesada por las lógicas del mercado, y por otro, la posibilidad de no quedar subsumido en ellas. Se trata de personas que puedan crecer en medio de las grietas, sin ser absorbidas y manteniendo condiciones humanas como el pensamiento crítico, la sensibilidad y el compromiso con la transformación social.

Conclusiones

Las transformaciones contemporáneas de la educación en América Latina evidencian una serie de reconfiguraciones gestadas debido al avance e instauración de lógicas neoliberales; la educación es orientada hacia la productividad, la competencia y el sostenimiento del mercado laboral. En ese contexto, la educación popular continúa representando un proyecto necesario para transformar la realidad social, construir espacios de movilización social y retornar de sentidos humanos, ético-políticos y de finalidades a la educación. Sin embargo, analizar la potencialidad de esta educación implica reconocer las tensiones estructurales que se deben superar: dependencia financiera, desgaste de los y las educadores populares, poca voluntad estatal y riesgos de cooptación institucional.

En ese escenario, se concluye que los desafíos actuales de la educación en América Latina parten de la no romantización ni idealización de ideas, postulados y

posturas que reduzcan la transformación social únicamente a la resistencia, dejando de lado elementos como la financiación, garantías dignas para el equipo y una propuesta que se pueda sostener. Por lo que resulta necesario imaginar y construir propuestas pedagógicas sostenibles, capaces de articular las diferentes propuestas educativas y pedagógicas, que tengan en cuenta la relación mutualista entre la apuesta por la transformación y las condiciones materiales de existencia.

En ese sentido, el artículo plantea la necesidad de avanzar hacia un entramado pedagógico que dialogue y navegue críticamente entre la educación para el trabajo y la educación para la vida, donde el o la docente semilla recoja e integre elementos, contenidos y metodologías que permitan dotar a una educación contextualizada con las singularidades latinoamericanas y lograr superar las barreras del derecho educativo que lo reducen al ingreso, mientras se deja de lado el desarrollo de experiencias pedagógicas centradas en la diversión, el aprendizaje significativo, la disminución de violencias, la construcción de espacios de cuidado y, sin dejar de lado el cuidado emocional, físico y material que requiere la planta docente.

La figura de docente semilla se propone metafóricamente como una figura que aparece en las ciudades donde el desarrollo se concibe con la tala de árboles y la pavimentación del espacio público. La semilla germina entre las grietas del cemento, crece, irrumpe, incomoda y cambia la realidad; esa reflexión es lo que se espera que suceda en el contexto educativo; no es la cooptación de lo popular o lo tradicional, sino comprender que, así como germina una semilla debajo de las gruesas capas de cemento, las transformaciones educativas son procesos lentos que requieren atención, iniciativa, disposición y voluntad.

La construcción de una educación latinoamericana no puede reducirse a cambios inmediatos o discursos idealizados de transformación, sino que implica la articulación y voluntad de colegios, universidades, Estado y organizaciones de la sociedad civil para desarrollar procesos pedagógicos sostenidos, situados y colectivos que disputen y superen las lógicas que han llevado a la educación a sentidos relacionados con la desigualdad y la mercantilización. Así, el desafío es resignificar la resistencia; no es hacerlo en solitario, sino articularlo con condiciones materiales y organizativas que permitan construir un modelo pedagógico orientado

para la vida, el cuidado, la justicia social, los derechos humanos y la construcción de paz.

Referencias

Althusser, L. (1976). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Sociología de la Educación. Textos.

Arendt, H. (2018). *¿Qué es la política?* Compresión y política.

Bellei, C. (2015). El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena. LOM ediciones.

Borja Paredes, M. J., & Velasco Currillo, E. A. (2025). La Pedagogía Tradicional en Latinoamérica: Impacto y Desafíos en la Educación Actual. *Ciencia Y Reflexión*, 4(1), 2017–2029.

Batthyány, K. (2024). Las medidas del gobierno de Argentina son funcionales a la mercantilización de la educación superior. CLACSO.

Comenius, J. A. (1632). *Didáctica Magna*. Ediciones Akal.

Cordero, D. B., & Carrillo, A. T. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales.

Díaz García, M. A., & Estupiñán Soler, N. (2019). Desafíos de la educación popular en la escuela. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 87-106.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Editorial Lozada. Buenos Aires.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Forus International. (2025). La escasez mundial de fondos para la sociedad civil: Retos y respuestas.

Fraser, N. (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review*, 56.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*.

Freire, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freitas, L. C. D. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35, 1085-1114.

Freud, S. (1983). *El malestar en la cultura*, 1930, Obras Completas, Tomo III, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

García, M., Espinosa, J. R., Jiménez, F., & Parra, J. D. (2014). *Separados y desiguales: Educación y clases sociales en Colombia*. Djusticia.

González-López, J. A., Corbalán-Possel, F., Parra-Moreno, D., & Cóstola, A. (2025). Los rostros de la privatización de la educación en Chile. *Cadernos CEDES*, 45.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (Vols. 1-6). Ediciones Era.

Jara, H. O. (2020). Desafíos para la educación popular en América Latina hoy. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e200151.

Mejía J. M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.

Mejía, J. M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación y Pedagogía*, (61), 37-53.

Montessori, M. (1937). *El Metodología de la Pedagogía Científica*. Barcelona. Araluce.

Odón, F. A. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28.

Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía: Cómo llevar adelante la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. Siglo XXI editores.

Rauber, I. (2016). Hegemonía, poder popular y sentido común. *El Ágora USB*, 16(1), 29-62.

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

Rousseau, J.-J. (2008). *Emilio o de la educación*. Edaf.

Villaroel, J. C. (2011). Mercantilización del Rock: Análisis de la industria cultural musical desde la teoría crítica. *Revista Pequeña*, 1(1), 60-71. Universidad del Bío-Bío.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Sobre el autor.