

DEVENIRES

Artículos

MIGUEL ÁNGEL URREGO ARDILA Reformas o revolución. Las incertidumbres del comunismo y las izquierdas en México...

RAUL VILLASEÑOR TALAVERA
Y HUGO RODRÍGUEZ URIBE Discurso y emancipación de la consciencia: contribuciones desde la pedagogía crítica

Dossier

Filósofas de la Modernidad temprana

DOMINIQUE RABY Xochiquétzal múltiple. Amor y sanación en la filosofía (palabra-acción-mundo) femenina prehispánica

GABRIELA DOMEQ Estrategias retóricas y usos de la Biblia en el *Traité de la morale et de la politique* de Gabrielle Suchon

JULIA MUÑOZ VELASCO Los mundos fantásticos de Margaret Cavendish

AÍDA ATENEA BULLEN AGUIAR La pintura y la ciencia de María Sibylla Merian...

Traducción

MARTIN HÄGGLUND Materialismo radicalmente ateo: una crítica a Meillassoux

Entrevista

ÍÑIGO SÁNCHEZ, RUBÉN SÁNCHEZ
Y CHRISTIAN DUECKER Nihilismo y sentido. Entrevista a Costantino Esposito



DISCURSO Y EMANCIPACIÓN DE LA CONSCIENCIA: CONTRIBUCIONES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Raul Villaseñor Talavera
Claustro Mexicano de Ciencias Sociales
rvillasenort@gmail.com
Hugo Rodríguez Uribe
Claustro Mexicano de Ciencias Sociales
karliz2@hotmail.com

Resumen: El presente artículo deriva de considerar las limitantes de teorías previas de autores como Dewey, Freire y Dussel, por la difícil circunstancia de inmiscuir presupuestos teóricos en un contexto de escolarización. Y a la inversa, por las dificultades que ofrece el mismo contexto para asumir ideas que distan de vincularse con una jerga de saberes que son propios del horizonte comprensivo, en el que se desenvuelve esa otredad. De ahí que se opte por una metodología que despunta con avances graduales no radicales, mediando el diálogo consciente y crítico, en lo que ha de considerarse un *continuum* de orientación de sentido que, si por un lado no produce transformaciones de gran envergadura, siquiera para reformar o subsanar estructuras, avanza en dirección del horizonte pedagógico apetecido, dejando a su paso la formación y ensanchamiento de una consciencia crítica. Por ello, el trabajo tiene por finalidad el abordaje de un discurso que apunta a la emancipación de la consciencia, en actores de la educación orientados por principios de la pedagogía crítica, sin dejar de lado la reflexión y vínculos políticos que se reportan en el posestructuralismo educativo.

Palabras clave: humanismo, otredad, estructuralismo, posestructuralismo.

Recibido: marzo 14, 2025. **Revisado:** septiembre 8, 2025. **Aceptado:** diciembre 1, 2025.

DISCOURSE AND EMANCIPATION OF CONSCIOUSNESS: CONTRIBUTIONS FROM CRITICAL PEDAGOGY

Raul Villaseñor Talavera
Claustro Mexicano de Ciencias Sociales
rvillasenort@gmail.com
Hugo Rodríguez Uribe
Claustro Mexicano de Ciencias Sociales
karliz2@hotmail.com

Abstract: This article arises from considering the limitations of previous theories by Dewey, Freire and Dussel regarding the difficulties encountered in trying to avoid injecting theoretical presuppositions into a schooling context, as well as, conversely, the difficulties that the same context presents in onboarding ideas not expressed in a jargon characteristic of the semantic horizon in which this otherness unfolds. Hence, a methodology is chosen that emerges with gradual, not radical advances, mediated by conscious and critical dialogue. This is what must be considered a continuum of orientation of meaning that does not produce large-scale transformations, even to reform or correct structures, but does advance in the direction of the targeted pedagogical horizon, leaving in its wake the formation and expansion of a critical consciousness. Hence, the objective of this work is to address a discourse that aims at the emancipation of consciousness, in educational actors guided by principles of critical pedagogy, without neglecting the reflection and political links reported in educational post-structuralism.

Keywords: humanism, otherness, structuralism, post-structuralism.

Received: March 14, 2025. **Reviewed:** September 8, 2025. **Accepted:** December 1, 2025.

El modelo tradicional de enseñanza: órbite de la didáctica crítica

Pensar en el proceso educativo conduce a reconocer múltiples formas de enseñanza-aprendizaje, desde la transmisión de una creencia o conocimiento hasta inducir cambios o crear las posibilidades para la generación de ellos por medios que pueden parecer simples, como una conversación ilustrativa entre personas, o bien en el uso de modernas tecnologías de transferencia y retroalimentación de conocimientos mediando sistemas tecnificados que masifican la difusión de saberes, haciéndolos asequibles a muchos sectores sociales. En esa diversidad de procesos ocurren interacciones de diversa naturaleza que refieren intercambio de ideas, conocimientos, sentimientos y hechos experienciales entre los actores involucrados en el aprendizaje.

Las interacciones comunicativas se suceden entre estudiantes, entre ellos y los docentes, al nivel de estos últimos, al interior del contexto familiar, entre los miembros de una familia y la escuela, entre programas académicos y el contexto cultural, social y político, por intercambio natural de significados, por hermenéutica y por problematización de los contenidos que se desprenden de relaciones interpersonales, tecnológicas y productivas. Todas son cualidades que remiten al tipo o modelo de educación y a la naturaleza de los implicados.

A primera luz pareciera que la interacción más relevante ocurre entre el educador y el educando, binomio de profundas raíces pedagógicas, en donde el educador actúa como guía y facilitador del aprendizaje y el educando es tradicionalmente un actor más receptivo.¹ El análisis reflexivo

¹ La relación “educador-educando” tiene su origen en la concepción de la educación en donde prevalece la interdependencia entre quien enseña (educador) y quien aprende (educando), aunque ambos participen activamente. La primera referencia en el contexto de la sociología y la pedagogía se atribuye a Pestalozzi (1801), quien sentó las bases para enfoques educativos centrados en el estudiante. Además, Durkheim (1999)

concentra atención en el marco teórico y cómo pueda acercarse, median-do actos lingüísticos al contexto formativo. El vínculo tiene origen en el ensanchamiento de la teoría y su creciente importancia para hacer de la experiencia vital un hilo conductor que no se extravía en un materialismo fetichista, sino que se asiste y se vindica con la simiente del humanismo. Antes de esa conflictiva relación dialéctica entre teoría y experiencia ma-terial vital, las relaciones de producción primitivas orientadas a la super-vivencia de los colectivos humanos se soportaban en el aprendizaje ba-sado en la experiencia e imitación de actividades exitosas para sobrevivir en vínculo con la naturaleza. Engels (1884) aborda ese origen formativo como acto informal y colectivo, centrado en la transmisión de habilida-des esenciales para la vida en comunidad y su adaptación al entorno.

Con el desarrollo y evolución del ser social se hizo necesaria la esco-larización a fin de proporcionar habilidades y conocimientos para que los individuos se formen e integren en su contexto cultural. Los proce-sos instaurados desde la perspectiva de los Estados nación facilitaron la adopción de conocimientos, el refinamiento de habilidades o capa-cidades, así como de creencias, virtudes, hábitos y otras características consideradas deseables, legítimas, identitarias, inobjectables, morales y preferentes, desde un punto de vista práctico, pues distribuye con un “fondo cultural común” de conocimientos, saberes, valores, reglas para la preservación social (Pasillas, 1992) y el mantenimiento del *statu quo* en el espacio nacional en gestación.

La orientación pedagógica de la educación es responsable de proce-sos y consecuencias que se han valorado desde ángulos sociológicos, filosóficos, mediáticos o históricos por distintos autores,² entre otros:

abordó esta relación en “La educación moral” (1902) en donde refleja la función social de la educación, porque el educador tiene la responsabilidad de preparar al educando para ser un ciudadano participativo. El binomio nos remonta a diversas corrientes y teorías en donde uno y otro componente adquieren relevancia: por ejemplo en el constructivismo, el educador crea un ambiente para la exploración y el descubrimien-to (Gvirtz, 2007); en la educación concientizadora de Freire (1997) ambos se invo-lucran en un proceso de co-creación del conocimiento, resaltando la importancia del respeto y la empatía en la relación educativa.

² En la Edad Media la educación estuvo marcada por la exclusividad y la dominación de las ideas religiosas; en su etapa final se sentaron las bases de transición hacia las

Durkheim (1922), Freire, (1970), Castells (1996), Toffler (1982, 2009), Baeza y Bertrán (2015). Ya desde las postrimerías del siglo XX la educación tradicional recibió críticas por su alineación a los sistemas de producción capitalista, a nacionalismos y esquemas liberales de desarrollo social, por ejemplo para Foucault (1984) la alienación mental es una consecuencia mítica de la alienación social, produce cambios que repercuten en la conducta reproductiva de las personas. Más de una década atrás, Freire (1970) había criticado la educación tradicionalista como fuente de la alienación, de ahí su propuesta de educación liberadora a fin de fortalecer el ensanchamiento de la consciencia crítica y la transformación social. Conforme a la idea de Toffler (1982), la educación centrada en el modelo industrial (derivada de lo que denominó segunda ola de cambio) es inadecuada para las necesidades del siglo XXI, surge como una adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, enfatizando la importancia de formar individuos capaces de aprender de manera continua y crítica. Marcuse (1964) lo expresó en términos de la dependencia social a la tecnología, a la cultura de medios de comunicación y sus efectos como el consumismo masivo.

Desde la perspectiva de la educación tradicional, los procesos formativos instaurados por el poder político y económico tienden a perpetuar la participación de las personas como engranajes de los sistemas de dominio, sobre todo para su inserción en las estructuras de producción, centro de

universidades que marcaron cambios significativos en la forma de entender el mundo, apareciendo después la Ilustración como movimiento para combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía a fin de construir un mundo mejor, resurgiendo ideas humanistas, retomadas en el siglo XX. Durkheim (1922) en “Educación y sociología” sostuvo que la educación tiene la función de transmitir los valores y normas de una sociedad a las nuevas generaciones, contribuyendo a la cohesión social. Paulo Freire (1970) en su obra “Pedagogía del oprimido” critica la educación tradicional “bancaria” y propone una educación liberadora, en donde el binomio “educador-educando” adquiere una nueva dimensión al inducir un aprendizaje compartido. Posteriormente, Manuel Castells (1996) en “La era de la información” destaca el papel de la educación en la sociedad red, donde el conocimiento y la información se han convertido en los principales motores de la economía y el desarrollo, dotando a los procesos educativos de nuevas y dinámicas herramientas tecnológicas que además de abrir procedimientos y accesos a información y datos, antes inimaginables, también implican un ensanchamiento de la brecha entre quienes tienen acceso a tales medios tecnológicos y quienes se mantienen en alguna forma de marginación.

atención de la crítica educativa desde las ideas de la teoría de la liberación por el efecto autoritario en individuos y masas. Es evidente que este tipo de formación no responde a las demandas de la sociedad en el siglo XXI y es claro que la naturaleza de las interacciones humanas también ha sufrido cambios profundos que urgen a una reconsideración explicativa para ser consideradas en la gestación de nuevos modelos, métodos y técnicas educativas en un mundo que se construye desde condiciones VICA (Úcar, 2018): volátil, incierto, complejo y ambiguo, en la posmodernidad.³

En ese sentido se perfila la presente reflexión, en donde se analizan las posibilidades de interacción específica entre quien guía un proceso formativo y los participantes vistos como otredad en el marco de la educación crítica, abordando un enfoque en donde los conocimientos, experiencia y capacidad comunicativa determinan la forma en que es concebido el entorno, tanto el contexto social, cultural, como en el ambiente físico y las relaciones implicadas, vislumbrando un proceso autogestivo en el cual el discurso apunta a la emancipación de la consciencia.

Otredad en la pedagogía crítica: explorando las posibilidades de interacción comunicativa

La pedagogía crítica se compromete con la formación de sujetos conscientes de su contexto social, cultural y político, dicho de otra forma, se apuntala anteponiendo la circunstancia de lo profundamente humano. Media con intercambios dialógicos que colocan problemáticas devenidas de asimétricas condiciones estructuralistas vigentes en las políticas de escolarización de México, en el centro de la atención de docentes y discentes.

³ Corresponde al capitalismo tardío, situación presente expresada en globalización, masificación de la *Internet* con ruptura de cualidades de la vida social tradicional e impacto en los negocios, fomentando el emprendimiento por la tecnología y la innovación. La transmodernidad forma parte, como etapa abierta y designación del presente actual. En la obra de Dussel (1994) se presenta como un marco que enriquece la interacción educativa, promoviendo el diálogo, la ética, la pluralidad y la transformación social, para generar un aprendizaje más significativo y comprometido con la realidad de educandos y su contexto.

Es en la relación dialógica e intencionada que se sostiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje donde median actos hermenéuticos y acciones comunicativas a fin de transmitir información, conocimiento y saber entre actores con diferencias en sus niveles de participación cognitiva. Por derivación, las interacciones pueden ocurrir entre personas involucradas en procesos o entre procesos con determinada relación de proximidad, de utilidad o de comunicación, incluso a nivel de sistemas, dispositivos y redes de datos que se pueden transmitir para muchas personas.

En un primer nivel, en el de la evidencia inmediata, en lo más próximo del proceso educativo, por recurso a los protocolos de enseñanza-aprendizaje, se identifica la interacción más relevante. Es el efecto de dialogar sobre las relaciones entre el que enseña o guía un aprendizaje y quien o quienes participan del mismo como principales beneficiarios, cocreadores en la experiencia educativa.

Antes de revisar las posibilidades de interacción y cómo de ellas se puede proyectar y de ellas extraer la información sobre el entorno de las interacciones humanas en la educación crítica, nos acercaremos a las perspectivas sobre la otredad como concepto multidimensional relacionado de inmediato con el individuo exterior, la identidad, la relación con los demás, con las estructuras de poder y con el conocimiento conocido y desconocido. La otredad entraña, en su más amplia acepción a “lo otro”, lo que existe más allá de uno mismo;⁴ abarca consideraciones psicológicas, relaciones y efectos intangibles, elementos del orden de las ideas y lo espiritual, aspectos trascendentales. Las diversas acepciones pueden verse en las particularidades de los procesos educativos concretos en diferentes etapas históricas del desarrollo pedagógico.

⁴ En la filosofía, sociología y psicología “el otro” y “lo otro” son temas que han sido explorados a lo largo de la historia. La comprensión de la otredad se refiere a la relación entre el “yo” y el “otro”, así como a las implicaciones éticas, sociales y políticas de esa relación. Husserl y Merleau-Ponty analizaron cómo la percepción del otro influye en la experiencia del yo: Husserl (1970) discutió esa experiencia fundamental en la constitución del Yo, acercándose a la idea psicoanalítica. Para Merleau-Ponty la percepción del otro influye en la experiencia del Yo. En ambos, la otredad se ve como un fenómeno que enriquece la experiencia. A propósito del campo psicoanalítico, en *Écrits: A Selection*, Lacan (2006) introduce la noción del “otro” como esencial para entender la dinámica del deseo, la identidad y su relación con el mundo.

La educación tradicionalista viene a proyectarse y crecer en la realidad del siglo XX mediante el fortalecimiento del pensamiento modernista, cuya epistemología pone énfasis en teorías, modelos, currículo y procesos en donde los profesores van a consolidarse como la fuente del saber; son los responsables de impartir los conocimientos desde el tecnicismo instrumental o el cientificismo de base positivista, repercute en educandos que son vistos como meros receptores de un conocimiento considerado como válido y veraz. Esta perspectiva tiene sus orígenes más de un siglo atrás, desde el racionalismo a ultranza, el saber esencial en Hegel y el cientificismo positivista derivado de las ideas de Comte, complementadas con las del evolucionismo *spenceriano* y el positivismo lógico, como señala Rodríguez (citado por Jacinto, 2011) al hablar de cómo el educador “privilegia la razón instrumental sobre cualquier otra manera de ver el desarrollo del educando” (p. 249).

Esa descripción del desarrollo específico de un sistema educativo concreto, evidencia la forma como permeó el pensamiento de la modernidad en los intersticios educativos, dejando de lado valores del humanismo, tal y como se plantean en el “Émile” de Rousseau (1762), donde prioriza la experiencia, la libertad y el desarrollo integral del individuo, lo cual podría tomarse como una contemplación “al otro”, enfatizando la educación natural y la importancia de la experiencia personal en el proceso de aprendizaje. Esas ideas se corresponden con la orientación filosófica en Lévinas (1969) por cuanto a la responsabilidad del ser con un otro como imperativo ético fundamental.

Por otra parte, la orientación que ofrece la pedagogía humanista desde mediados del siglo XX propone un camino diferente en la forma de ver la relación educador-educando, destacando el respeto por la dignidad humana, el desarrollo integral del estudiante y la educación centrada en el individuo, ello desde una perspectiva originalmente estructuralista.

Históricamente la Escuela de Frankfurt jugó un papel importante en el desarrollo de la teoría crítica con figuras como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, influyendo en la gestación de la pedagogía crítica consolidada a partir de las obras de Paulo Freire (desde fines de los años 60 del siglo XX), Henry Giroux y Peter McLaren (en los años 80)

con un enfoque de consciencia crítica y orientación política del educando frente a las estructuras de opresión. Los orígenes de este enfoque pedagógico-libertario, señala Guzmán Sereno (2024, p. 190) remiten a Freire, comenta que, “apostaba por una educación liberadora, necesaria para desarrollar la concientización en contextos específicos de lucha por la liberación, la apropiación, el empoderamiento y la autonomía”. En palabras de Giroux y McLaren (1986), tal empoderamiento⁵ fue definido como el

...proceso mediante el cual los estudiantes adquieren los medios para críticamente apropiarse de conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata a fin de ampliar su comprensión de ellos mismos, del mundo, y de las posibilidades de transformar las premisas dadas por hecho acerca de la manera como vivimos (p. 221).

Así, en la pedagogía crítica se fue consolidando el concepto de la educación como práctica política, social y cultural (una de las principales contribuciones de Giroux), con objetivos centrales en el cuestionamiento de las formas de subordinación, el rechazo a las relaciones de enseñanza en donde hay descarte de la diferencia, no siendo el ser humano en esencia libre, habitando un mundo de contradicciones y asimetrías (McLaren, 1984, p. 204).

Ambas orientaciones, la pedagogía humanista y la educación crítica con su componente pedagógico concreto, han tenido un impacto significativo en la educación contemporánea. En cuanto a la forma de tomar “al otro”, la pedagogía humanista se centra en el desarrollo integral del individuo, atendiendo a sus necesidades emocionales, sociales y cognitivas a fin de alcanzar su máximo potencial, en tanto que la pedagogía crítica se enfoca en el análisis de las estructuras de poder y en la promoción de la justicia social. Se propone empoderar estudiantes para inducirlos a ser agentes de cambio social, anteponiendo el desarrollo de la consciencia crítica sobre las injusticias y desigualdades.

En la pedagogía humanista, al sujeto del cambio se lo ve como un ser único y valioso que ha de ser conducido en su crecimiento personal,

⁵ Freire no utilizó explícitamente el término empoderamiento, enfatizó la importancia de la reflexión y la acción para fomentar la consciencia crítica para ser protagonista de la propia liberación y poder gestar la transformación social (1970, 1994, 1997).

no pocas veces autolesivo, mientras que desde la pedagogía crítica, formar un agente activo para emprender el cambio social entraña profundas reflexiones, intercambios dialógicos horizontales e intenso ejercicio comunitario, todo con el fin de cuestionar, planificar y últimamente emprender la transformación de un entorno asimétrico en el reparto de beneficios sociales. La relación entre la pedagogía humanista y crítica es profunda y complementaria, ambos enfoques buscan promover una educación que valore la dignidad, la inclusión y el desarrollo integral del ser en el proceso educativo.

La otredad es un concepto central en el pensamiento humanista, refiere particularmente la relación y percepción del “otro”, es, en todo caso, compromiso ético con todo cuanto concierne a la condición humana en todas sus dimensiones, a la sazón, reconocimiento del lazo que nos une con el otro o los otros diferentes de mí, es la necesaria y vital alteridad. Es concepto que también explora cómo la otredad se manifiesta y se valora dentro del contexto humanista, destaca por su importancia el reconocimiento de la diversidad cultural, sin dejar de lado creencias, experiencias y opiniones del otro, sea un individuo o una colectividad. A la postre, propone reconstituir la identidad de sujetos para afincar el valor de la crítica y la empatía social, de modo que encaren el cuidado ético por las diferencias individuales en el entorno educativo y en el conjunto del tejido social.

Ese concepto de alteridad es piedra angular que influye no solamente en cómo los educadores ven al educando y a sus otros pares, sino que determina la forma en que abordan la diversidad, la inclusión y la experiencia del aprendizaje en general, además de la hermenéutica de los contenidos curriculares y cómo a partir de éstos y de las necesidades contextuales y del sujeto que enseña y aprende, pueda conformarse un plan didáctico que permita alcanzar cometidos en una perspectiva humanista. La “otredad/alteridad” implica un modo de constituir la identidad en contraste con aquellos que consideran diferentes o ajenos, de ahí que pueda influir en las dinámicas de inclusión y exclusión, además de conformar identidades dentro del aula o en el espacio educativo, cualquiera que sea la forma u organización deliberada que se adopte para gestionarlo.

En la perspectiva de la pedagogía humanista, la educación ha de centrarse en el desarrollo integral de la persona, fomentando sus capacidades personales, autoestima, autonomía y crecimiento (Rogers, 1969), lo que marca diferencia con la educación tradicional, en donde se prioriza el aprendizaje tecnificado, reproductivo, bancario o cientificista, además de las evaluaciones estandarizadas. La otredad también implica reconocer y validar los diversos orígenes, identidades y experiencias de todos los integrantes de un grupo. Al hacerlo, los educadores pueden fomentar un sentido de pertenencia y crear un ambiente en donde sea posible expresarse con honestidad y autenticidad (Hooks, 1994); tal reconocimiento es crucial para espacio/ambientes inclusivos, en donde cada uno de los participantes se sienta visto, escuchado y valorado. Este enfoque desafía prácticas tradicionales directivas, soportadas en guías no pocas veces irrenunciables por el solo hecho de alcanzar metas, de ahí que se margine o silencie a los participantes e, incluso, se los tome como entes acríticos, receptores del conocimiento, sin posibilidad de réplica, así se asegura el cumplimiento programático.

En otro sentido, la pedagogía crítica se asegura de empoderar educandos, mediando la conformación y ensanchamiento de una consciencia crítica, para formarles como agentes de cambio en sus comunidades e instalar un orden de justicia social. En el humanismo pedagógico no se deja de lado el empoderamiento de individuos y colectividades, aunque se enfoca más en el desarrollo personal y la autoeficacia del estudiante para alcanzar su máximo potencial. Empoderarse significa en este contexto la adquisición o desarrollo de capacidades y herramientas para hacer frente a la realidad con mayor fortaleza cognitiva, emocional, física e interrelacional, abarca la asimilación y desarrollo de habilidades, así como de herramientas psicológicas, cognitivas, físicas, motivacionales e incluso fisiológicas para el desarrollo personal y grupal.

En la pedagogía crítica el concepto de empoderamiento tampoco está orientado a la búsqueda de poder como elemento de supremacía, sino todo lo contrario, se trata de un empoderamiento colectivo moldeado éticamente por la educación y con aplicación en el desarrollo social, en donde lo educativo trasciende al colectivo del aprendizaje para situarse en lo

comunitario a través del desarrollo humano general. Está ampliado a la esfera de competencias grupales, en el ámbito interrelacional y de fortalezas que redundan beneficios grupales y sociales. Es un proceso mediante el cual los individuos o grupos con determinada vulnerabilidad o marginación adquieren herramientas, fortalecen sus capacidades cognitivas y desarrollan capacidades conductuales a través del aprendizaje (por eso es educativo), así como por la solución práctica de problemas comunitarios con las herramientas aprendidas, así se adquiere confianza y se alcanzan fortalezas para lograr autonomía en determinados ámbitos. Este tipo de desarrollo influye en decisiones con implicaciones en la familia, grupos productivos, gremios, comunidad, para cambios sociales positivos.

Tanto la pedagogía crítica como el enfoque de la pedagogía humanista comparten el compromiso por la justicia social, si bien desde distinta perspectiva, la pedagogía crítica se centra en la lucha contra las desigualdades y en la creación de un entorno educativo que desafíe las normas opresivas, en tanto que la pedagogía humanista promueve un sentido de responsabilidad social y ética en el proceso educativo desde la planificación, el diseño curricular, la didáctica y la intervención en el aprendizaje. ¿Cómo se traduce esa diferencia conceptual en interacciones de índole epistemológica, ontológica, psicológica, psico-sociológica y sociocrítica?⁶

Es indudable que las respuestas no serán simples, ni únicas, ni direccionadas desde un solo ángulo. Por principio consideremos que ambas corrientes de la pedagogía valoran el diálogo como una herramienta fundamental para el aprendizaje. El diálogo como componente esencial para motivar la reflexión, el análisis crítico y guiar descubrimientos prácticos sobre cómo proceder puede ir más allá para inducir dinámicas de reflexión en conversatorios bilaterales y colectivos, lineales o cíclicos.

⁶ Piaget (1952) sostuvo que “el desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con la interacción social y la comprensión de diferentes perspectivas” (p. 120). Los trabajos independientes de Vygotsky (1978, 1995), muchos de ellos póstumos, apuntan en esa misma dirección, ampliando la explicación desde el aprendizaje colaborativo, el lenguaje como herramienta, la influencia del contexto social y cultural y su contribución en lo que comprende como zona de desarrollo próximo (ZDP). Refiere la diferencia entre el nivel de desarrollo en un tiempo determinado y el nivel de desarrollo potencial alcanzable por mediación social, por lo que la enseñanza se centra en el apoyo y la mediación, participa de una colaboración activa en el aprendizaje.

cos. Esos actos lingüísticos se pueden explorar en todos los contextos en donde se practique la educación crítica, más aún, en proyectos de desarrollo social, cultural o económico en donde la pedagogía requiere ser involucrada.

La pedagogía crítica promueve el diálogo como medio para cuestionar y reflexionar sobre realidades sociales e injusticias, aludidas en teorías para la emancipación de la educación, mientras que el humanismo pedagógico enfatiza la importancia de la comunicación abierta y el intercambio de ideas para procurar ambientes de aprendizaje colaborativo y respetuoso. Los dos elementos clave son el interés por empoderar a los sujetos para hacerlos conscientes y gestores de una transformación que redunde en la justicia social. Ambos enfoques se conducen hacia una educación que o reforma o produce cambios radicales, va más allá de la transmisión de conocimientos. Desde esas perspectivas, puede entenderse que en modo complementario moldean el carácter formativo de ciudadanos conscientes y comprometidos con la justicia, la equidad, el cuidado ambiental y el bienestar social en general.

Interacciones educador-educando: la alteridad como punto de partida en la comprensión del contexto social

La educación crítica explora su asidero en contextos educativos multiculturales por apego a distintas estrategias que reposan en la inclusión, el diálogo y la reflexión sobre las identidades y experiencias de los estudiantes, en ello va el reconocimiento de la diversidad cultural, social y emocional en un contexto de interacción. En esa forma se procura un ambiente inclusivo que no desconoce diferencias y participa del aprendizaje colaborativo, así se transita a un escenario de alteridad, que deriva en la creación de ambientes educativos confiables por el respeto que respalda la libre expresión de los participantes. La pedagogía crítica sugiere intervenir esos procesos educativos mediando la orientación no compulsiva y sí autogestiva en los diálogos, en esa forma se impulsarían

prácticas pedagógicas inclusivas y reflexión crítica que tiene origen en el bagaje cultural de los actantes.

En todas las posibilidades de interacción está inmersa la otredad. Vargas-Manrique (2016) señala al respecto que, para Freire, Dussel y Skliar, la consideración activa de la otredad es fundamental en cualquier proceso educativo, permite la construcción de conocimientos a partir de la diversidad cultural, genera el reconocimiento y la interacción respetuosa con el otro, es decir alteridad como rasgo distintivo del proceso, lo que resulta esencial para abordar cuestiones de poder y privilegios, desafío de estereotipos. En el fondo, esgrime argumentos para dar perfil a la justicia social (Nieto y Bode, 2018).

Toda vez que la educación crítica busca formar ciudadanos conscientes, comprometidos y capaces de transformar la sociedad y emplea para ello métodos que promueven el diálogo, la reflexión crítica y la acción social, como el análisis de casos, el debate y la investigación participativa, con independencia de tales procesos, es crucial que los educadores sean conscientes de cómo la otredad influye en las dinámicas de grupo y en la construcción social de la identidad, el arraigo de conocimientos tradicionales locales, la conformación de colectividades y sus conceptos sobre la familia y el ecosistema, mediando la comprensión y valoración del otro como un ser autónomo y digno, el diálogo y la convivencia bajo una actitud ética subyacente. Reconocer la otredad como fuente de conocimiento sobre el contexto en el que ocurre el acto de enseñanza-aprendizaje, es decir, la manifestación sobre lo que es el otro, la forma en que se autoconcibe y concibe su realidad, la forma en que se comunica y expresa los significados de esos elementos constitutivos de sus construcciones sociales, provee de múltiples elementos valiosos para el acto comprensivo acerca de la riqueza cultural del acto educativo.

La búsqueda constante de interacciones comunicativas, conceptuales y simbólicas a partir de las diferencias y cercanías culturales, individuales o colectivas, la comprensión del otro como sujeto, su conocimiento y visión del mundo como “otros intangibles”, facilita comprenderlas como un complemento que afianza el tejido social y la búsqueda de soluciones a problemas comunes. En eso consiste precisamente la integración de la

alteridad como un contenido ético del proceso educativo en donde es indispensable la reflexión y el diálogo interretroactivo.

La clásica obra de Dewey (1938) ofrece una tesis sobre la interacción educativa concentrando su atención en las experiencias de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje surja de situaciones prácticas y relevantes; aborda una idea práctica de interacción en el marco de la realidad social que se pretende modificar. Esto trae a la luz el reconocimiento que hacen Bollnow (1962) y Kosik (1967) sobre la opinión propia que forman los individuos y la elaboración particular de la realidad, sin que eso signifique que constituya un proceso individual, sino más bien un todo que termina por establecerse como un punto de vista omnicompreensivo, configurando una elaboración colectiva a través de las interacciones humanas. Entender el fenómeno, saber cómo se evidencia la estructura de las cosas (su esencia) constituye la representación de ellas: “El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta”, aunque “la comprensión del fenómeno marca el acceso a la esencia” (Kosik, 1967, p. 17).

La propuesta epistemológica y pedagógica de Kosik como fundamento del conocimiento por escisión del todo, aclara que no puede conocerse el contexto de la realidad, sino separando y aislando los hechos que lo conforman, haciéndolos relativamente independientes en un análisis inicial para luego buscar sus relaciones. Es un adelanto sobre dialogicidad crítica teniendo como protagonistas a personas adultas inmersas en un proceso productivo concreto en donde pueden separar problemas para identificar soluciones potenciales, esto es, reflexivamente en lo individual y dialogando en colectivo. Así es factible avanzar desde soluciones concretas para luego orientar el trabajo en la búsqueda de procesos, relaciones entre procesos y componentes del sistema organizado, un tanto al modo sugerido años después por Maturana y Varela (1997). La finalidad es analizar todo proceso colectivamente, mediando la reflexión y el diálogo con retroalimentación por previsión a la recursividad cíclica, es decir un derrotero del cambio social que acaece durante el proceso formativo del grupo educativo participante.

La idea de Dewey (1916) aunque en principio diferenciada de las propuestas educativas de Freire y Dussel que se discuten enseguida, con-

lleva procesos de aprendizaje activo y colaborativo en donde el valor de la alteridad está presente,⁷ pues los educandos participan teniendo en cuenta su altura formativa, para progresivamente contraer compromisos más profundos sobre el saber de su entorno social, cultural y político, a diferencia de la escuela estrictamente curricular. Remarca la necesidad de que los educandos trabajen juntos, compartan ideas y se desafíen mutuamente creando un ambiente de enseñanza-aprendizaje enmarcado por una comunidad educativa: “el trabajo en grupo, el diálogo y la discusión son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico” (Dewey, 1916, p. 142).

Por otra parte, respecto de la enseñanza curricular, Freire propone que tanto educando como educador tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir a su contenido, y propone identificar temas relevantes en el estado presente del grupo educativo, utilizando el conocimiento y la comprensión de sus problemas, la conexión con otros, con causas y efectos, teniendo al diálogo como elemento central (Nayive Angulo y León, 2005). Freire (1970) enfatizó la importancia del proceso dialogal y reflexivo, de tal forma que el diálogo entre educador y educandos permite la construcción de un espacio valorativo de la otredad en el aprendizaje mutuo, empero, y esto es de suma importancia, no logra esclarecer procedimientos a seguir, es el caso de planteamientos esperanzadores que distan de ser referentes con posibilidades de concreción en contextos educativos reales. El diálogo en su forma más pura no es suficiente para comprender y contribuir a desafiar los modelos de desarrollo locales y las estructuras de opresión arraigadas en las comunidades sobre las que se ha pensado el proceso de cambio social. Freire no aborda modos e interacciones sociales basadas en el origen étnico, género, sexualidad o la discapacidad (SNF *Paideia* Program at the University of Pennsylvania, 2021), deja de lado múltiples relaciones causa-efecto, recursivas, interdependientes o elementos del contexto que resultarían relevantes en el análisis del problema social.

⁷ Dewey (1916) señala que “la escuela debe ser un microcosmos de la sociedad, donde los estudiantes aprendan a vivir juntos y a interactuar de manera constructiva” (p. 183). La educación ha de reflejar la vida democrática y social de la comunidad en la que se encuentra (1938).

Posiblemente una de las mayores contribuciones de Freire (1970) sobre la educación liberadora conlleva el planteamiento de que la liberación del oprimido no debería identificarse con la posición contraria, ¿para que serviría liberarse si no es para ejercer la libertad con responsabilidad? Esa es precisamente la idea de una liberación hacia el crecimiento de la consciencia en la práctica de la libertad. Lo que no puede hacer el hombre liberado es convertirse en otro opresor, porque bajo esa situación se engendran identidades deshumanizantes y deshumanizadas. El hecho de que el empoderamiento sea un proceso deudor de la consciencia social, bajo una ética y valores gestados colectivamente en procesos de reflexión y dialoguicidad, se afina en el humanismo.

La interacción educador-educando orientada por la pedagogía crítica complementa el proceso de diálogo y reflexión, documenta la apertura y empatía hacia la diversidad de los participantes, hacia su propio bagaje cultural, su sentido común alrededor de un fenómeno social o sus componentes, de modo que puedan identificar sus necesidades y propias capacidades para desarrollar un potencial que, además de ser reconocido, implica abordarlo en modo integral, así puede ser reconocido como cualidad e insumos en la orientación de posibles cambios o soluciones.⁸

Una luz en esa difícil conexión entre aportes pedagógicos y críticos y la cimiento cultural de un contexto educativo remite a la idea de Noddings (2012) en lo que concierne a la pedagogía humanista: "...se basa en el reconocimiento del estudiante como un ser único, con sus propias necesidades, intereses y potencialidades" (p. 45). Esto implica que el docente debe adoptar una actitud indagatoria, de integración e indiscutiblemente de guía de procesos de cambio, para intervenir en el grupo educativo en el nivel requerido de acuerdo con sus condiciones socio-culturales, edades, sexos, integración e identidad, problemática común y necesidades educativas, entre otros aspectos. Señala Guzmán Sereno

⁸ La pedagogía crítica considera el trabajo colaborativo y la interacción entre estudiantes de diversos orígenes, lo que contribuye con la construcción de una visión más amplia y enriquecida del conocimiento, aunque en grupos comunitarios, los orígenes sociales pueden omitirse y la otredad se llega a circunscribir a la naturaleza diferenciada de ideas y contenidos del discurso alrededor de determinado fenómeno o problema social.

(2024), parafraseando a Giroux por lo que toca al trabajo de Freire en términos de su importancia histórica y política: “los trabajadores culturales tienen que convertirse en cruza-fronteras, lo cual implica que uno debe reinventar tradiciones no en el interior del discurso de la sumisión, la reverencia y la repetición, sino como transformación y crítica. Dicho de otro modo, es una práctica que se reinventa a cada paso” (p. 168).

Por otra parte, de particular interés sobre el contexto y posibilidades de la educación crítica y liberadora, la obra de Dussel trasciende los métodos tradicionales para sugerir un modelo que enfatiza el diálogo interpelativo y la acción política como principios éticos, origen de la emancipación social, aunque en su detrimento, importa subrayar, no logra ser convincente por cuanto al esclarecimiento concreto de los caminos para conseguir esa finalidad. Redefine la noción de otredad al considerar al otro como un sujeto ético que debe ser reconocido y respetado desde su propio bagaje y capacidad interpelativa, lo que constituye un aporte de imprescindible valor en la formación docente. En sus primeras referencias específicas a lo pedagógico Dussel (1980) señala que la educación trasciende a la escuela, valora el aporte de las familias, los grupos sociales y las formas de compartir saberes en espacios comunitarios. Afirma que “el Otro se manifiesta por el rostro como el exterior al horizonte ontológico: más allá de la Totalidad establecida” (Dussel, 1987, p. 59), de tal forma que el otro es exterioridad que proyecta no solo corporeidad y experiencia, identidad y significado social, es modo de vida y realización íntegra que se explica por el contexto en el que existe, es decir la totalidad, el todo de su mundo, eso que se propone modificar durante el proceso emancipatorio (Dussel, 2013).

Bajo el enfoque ético se valora el contexto y se reconoce el derecho de los marginados a expresar sus ideas y a proferir reclamos. Esas voces pueden expresarse en el marco de un contexto⁹ que los dota de los

⁹ Conocer el contexto implica comprender que los individuos y los fenómenos sociales en que intervienen no pueden entenderse en el aislamiento, han de ser analizados en su relación. La contextualización de la realidad en un proceso educativo como un componente de investigación participativa, permite ver al fenómeno social en un marco más amplio, el contexto expone los fenómenos colaterales y complementarios en un espacio de conocimiento mayor que aquel en el cual se ubica y abstrae un tema

conceptos e ideas sobre lo natural-ambiental, económico, sociocultural, político o comunicacional. En sus expresiones se encuentra la relación entre la contextualización de la realidad que permea en el estudio, indispensable para el educador en su faceta de investigador, como labor que antecede al proceso de enseñanza-aprendizaje, así puede perfilarse la construcción de una visión particular de la realidad convertida en voz de los participantes. Esa propuesta invita a ver el proceso educativo como una investigación participativa que traspasa el aprendizaje intencionado y reproductivo.

Dussel critica la concepción hegeliana de la dialéctica porque tiende a subsumir al otro en la totalidad, una mismidad dominadora que se reconoce como mismidad-totalidad frente a la alteridad: “Totalidad totalizada de la mismidad sin real exterioridad, sin alteridad” (Dussel, 2014, p. 110). En sentido contrario, sugiere el método analéctico que propugna por la otredad como una realidad autónoma, lo que sugiere entender y valorar a la otredad desde su propia singularidad, sin ser asimilada a un todo imperativo y homogéneo. Viene a colación la relativa normalidad que se asigna en el estudio de las ciencias sociales a conceptos de uso común en el marco de las representaciones sociales,¹⁰ funcionando como sistemas de interpretación que responden a la actuación individual y las relaciones dentro de un grupo social o comunidad, así como con el ambiente físico y el ecosistema, es un saber de sentido común, en donde los contenidos funcionan como principios generadores de la acción individual y grupal. Los contenidos están socialmente caracterizados y son compartidos en la actuación cotidiana a partir de acuerdos sociales

u objeto de estudio, tanto el ambiente, como la situación social, cultural, económica, política y comunicacional, abarcando las interacciones sociales y ecosistémicas, la conexión entre actores, procesos, aspectos legales y recursos naturales, además de recurrir a las disciplinas y atender cambios relacionados con otros aspectos del conocimiento, exponen la complejidad e importancia relativa de los factores involucrados.

¹⁰ En la conceptualización sociopsicológica, las representaciones sociales son “a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente” (Ibáñez, 1988, p. 36). Lo primero refiere constructos colectivos que intervienen en la vida social, se trata de estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta el significado propio sobre un concepto, fenómeno, proceso o componente de su realidad e, incluso, sobre el orden social en el cual tiene lugar lo personal, gremial y familiar.

a los cuales se concede importancia amplia, casi tan relevante como al conocimiento individual.

Si bien puede coincidirse con el valor ético de una individualidad que ha de ser considerada en su esencia y dimensión independiente, pensante y creativa, es claro que no podría asignársele un poder de atención que, por el contrario, minimice la perspectiva amplia hacia la totalidad que se logra precisamente con la creación de conceptos comunes en colectividades que participan de la educación. Un acercamiento a cómo se integra la opinión individual en el contexto general, en la creación colectiva de significados, puede ser dado por la experiencia del docente desde una posición externa, entrando y saliendo del análisis del problema común. La técnica dialogal reflexiva puede ser el medio para extraer perspectivas individuales y colectivas en la mirada general del grupo hacia la totalidad, sea ésta su contexto o el problema concreto en que está inmerso el grupo de educandos.

De regreso a la obra de Dussel, sobre la interacción educador-educando, importa no ocultar en el vínculo dialógico el significado e importancia que otorga al fenómeno de la exclusión en las interacciones sociales: el otro no es solo el oprimido, el pobre, la mujer, o los pueblos indígenas, quienes son sistemáticamente negados en su identidad y derechos, sino cualquier otro que, por el solo hecho de serlo, es simplemente diferente del que lo ve y observa en un ámbito de relaciones de poder. Dussel (1987) sostiene que a “la totalidad, que como tal es dominante, le es inherente la negación del Otro” (p. 59). Este enfoque resalta la necesidad de una ética de la liberación que busque reconocer y reivindicar al otro. ¿Cómo hacerlo?, si bien expresa la necesidad de una fuente de esperanza y transformación para que ese otro contribuya con la creación de una nueva totalidad ética y justa, sugiere en última instancia fortalecer la interacción comunicativa para afincar consciencia y acción que tiendan a la transformación social, cultural y política, esa idea no agota condiciones o procedimientos que perfilen la finalidad que se aclama: la emancipación liberadora.

Dussel enfatiza la importancia de la comunicación horizontal entre educadores y educandos, donde ambos pueden compartir experiencias y

conocimientos; plantea que la educación ha de tener en cuenta el contexto sociocultural; afirma que el aprendizaje no puede ser en abstracto, ha de relacionarse con la realidad que viven y sufren los educandos; arguye una consciencia crítica para cuestionar y transformar esa realidad.

La influencia de Freire en la perspectiva educativa de Dussel incide en varios aspectos, pues ambos propugnan por la emancipación de la consciencia y cambios estructurales o revolucionarios para asegurar la libertad en un contexto de justicia social. Participan de ese compromiso, desvelando los rasgos de modelos educativos que desafían estructuras de poder tradicionales y, en cambio, abogan por una educación enraizada en la realidad del educando, a la sazón: experiencias de vida, el contexto cultural, político y económico en el que se desenvuelve. Dussel supone ir más allá de la teoría de Freire, introduce ideas sobre el necesario y valioso apoyo que refiere un esquema de transformación. En efecto, modificar o destronar estructuras sin tener en cuenta el escenario de un nuevo orden social, es decir un plan que conceda guía a consecuencia de la superación de estructuras de dominio e injusticia, resulta un cometido abstruso.

Como sea, ni Freire, ni Dussel, disipan las dudas que se originan antes y después de sembrar ideas en un contexto de opresión social, a saber: ¿cómo ha de disolverse la pugna persuasiva entre teorías factibles y actores que las impulsen, sin descuido de procedimientos para ligarlas con la semántica cultural de los oprimidos? ¿Cómo averiguar la altura comprensiva a la que es posible elevar el entendimiento popular de modo que se posibilite una consciencia crítica que subvierta y transforme estructuras, amén de anticipar un escenario de llegada que no ha de ser estático sino dinámico para corregir injusticias? ¿Cómo superar pugnas por el poder, los intereses materiales, la diferencia de procedimientos y propósitos al interior de la clase menos favorecida? De ahí la imposibilidad de concreción de una propuesta práctica para efectivamente llevar la educación a constituirse en medio para la emancipación de ideas y subvertir el estado actual que se desea cambiar. Se puede, no obstante, partir de esas pedagogías para sugerir nuevos caminos e interacciones prácticas que acerquen al grupo de educandos a un contexto en donde sea posible modelar su realidad.

En los principios de la pedagogía crítica, como fuente de conocimiento y acción en donde participan adultos, pueden encontrarse múltiples formas para atender las preguntas planteadas líneas atrás, alrededor de los compromisos asociados a dicho modelo educativo, sin descuidar interacciones que, si bien se desplazan de la consideración estructuralista, no dejan de ser actos interpelativos y acciones políticas que emergen en circunstancias colaterales posmodernas o de transmodernidad. La prioridad que se concede a los actos de liberación de la consciencia en un escenario estructuralista no desconoce la importancia de ensanchar el entendimiento para abarcar la problemática de colectivos que abogan por el reconocimiento de sus legítimos derechos, sin mayor interferencia en las estructuras de dominio más que en el nivel de reformas parciales. El provecho que deviene de esa nueva condición está a la vista: inclusión, nuevas y más complejas relaciones de solidaridad en colectivos que en principio optaban por su aislamiento en la defensa de sus causas.

Para Dussel (2006, p. 45) “la educación debe partir de la situación concreta del educando, integrando sus experiencias y cultura”. Esta contextualización fomenta un aprendizaje más significativo y relevante, permitiendo que los educandos conecten reflexivamente sus representaciones sociales con el contenido del aprendizaje, en tanto éste sea enfocado y adaptado al desarrollo de sus propias capacidades cognitivas y esté próximo a la solución de los problemas de interés colectivo. El acercamiento pedagógico a la comprensión y solución de problemas comunitarios son vías prácticas para el cambio social, por ello constituyen elementos de la sugestión metodológica de este artículo.

En este trabajo se propone una aproximación sistemática al cambio social con apego a la intervención pedagógica colectiva, en donde los educandos y el educador aprenden juntos en labor de equipo reflexiva y dialógica, para identificar problemas comunes, no solamente los implicados en un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto y previamente definido, sino sobre la situación social, su realidad específica que se reconoce como materia de cambio, para lo cual definen acciones prioritarias con orientación a las diversas soluciones, caminos prácticos con responsabilidades autoasignadas y colaboración comunitaria, gremial, familiar

o por grupos, para poder hacer efectivas tales soluciones, mediando en ello procesos pedagógicos.

Las experiencias de los autores en el campo docente con diversos grupos educativos: indígenas purhépechas y mayos, amas de casa de familias en colonias marginadas, universitarios, comerciantes y pescadores artesanales, han aportado ideas, técnicas de desarrollo humano y alternativas pedagógicas que contribuyeron como elementos inestimables a la estructuración metodológica con enfoque de liberación.¹¹ Se tomaron en cuenta los análisis reflexivos sobre los autores discutidos y sintetizados en este trabajo, la incorporación de propuestas emanadas de una dialoguicidad transgeneracional entre pedagogos, así como con los resultados de un trabajo reciente sobre representaciones sociales y contribución a un proceso de desarrollo humano sostenible en productores de pequeña escala en donde se aplicó la metodología de autogestión (Villaseñor Talavera, 2023).

La metodología despunta con avances graduales no radicales en una conjunción pedagógica con el modelo de investigación acción participativa, mediando el diálogo consciente y crítico en procesos gestados por el grupo educativo. No se trata de un proceso con dirección a una emancipación basado en lucha de clases o subversión radical del estado presente en la comunidad educativa, mediante procesos confrontativos, ni inmediatamente disruptivos de un orden social, aun sea este injusto o inequitativo, sino que epistemológicamente se orienta a la gestación del desarrollo paradigmático constructivista bajo un *continuum* de orientación de sentido, dejando a su paso la formación y ensanchamiento de una consciencia crítica.

A través del enfoque interestructurante caracterizado por los principios de interdependencia y recursividad se considera a los participantes como agentes sociales y sus interrelaciones como elementos coimplicantes imbricados mutuamente, codeterminantes por la afectación de un campo de información-conocimiento que incide en el desempeño de los otros, y coconstructivos en cuanto al desarrollo de un campo informa-

¹¹ Un tanto en el sentido señalado por Dussel (2020) en tanto que si no media una liberación el educando resulta ser un “hijo dominado” totalizado dentro del sistema.

ción-conocimiento que se potencia por sí mismo y en el desarrollo de los otros. Se da prioridad a que construyan conscientemente la realidad a cambiar, identifiquen los problemas sociales más apremiantes o prioritarios que motivan el proceso educativo y las posibles soluciones por gestión socio-psico-pedagógica de desarrollo humano abarcando:

- 1) Autoconocimiento y consciencia sobre su individuación en construcción,
- 2) Integración de intereses individuales y colectivos,
- 3) Plan de acción para el aprendizaje del grupo educativo y para el desarrollo comunitario con aprendizajes compartidos,
- 4) Perspectiva de producción sostenible en la complejidad ecosistémica,
- 5) Autogobernanza en un ambiente socioeconómico cambiante lleno de interrelaciones y significados, y
- 6) Sociabilización¹² del desarrollo local.

Bajo ese enfoque se gesta el plan de acción con acercamientos sistemáticos al cambio deseado, con origen en esos procesos de diverso sentido y relaciones con múltiples direcciones. Las acciones mejor argumentadas y con mayor posibilidad política se desvelan en el proceso dialogal reflexivo y de experiencia arrojada por sus propios resultados. Incluso si no se resuelve el plan principal, queda en el camino el aprendizaje de las acciones efectuadas para conseguir tan anhelado fin.

La autoorganización en el marco del plan de acción resulta emergente, evaluativa y adaptativa en el grupo educativo. Un proceso de esta cualidad favorece la consolidación de las diversas búsquedas de solución a los problemas, así como los propios procesos de aprendizaje requeridos en esas vías a partir de una coordinación espontánea de elementos de diverso nivel, emanados de la reflexión llevada a la acción y su segui-

¹² La sociabilización es el trabajo mediante el cual el grupo social reflexiona sobre la información, conocimiento y saberes propios, retroalimenta el proceso reflexivo e implementa un conjunto de acciones a través de las cuales se hace consciente de su papel y condiciones para generar cambios sostenibles en el tiempo. Está planteada como un proceso diferente a la socialización, pues en esta última se aprenden los elementos socioculturales del ambiente integrándolos como información y conocimiento a lo largo de la vida. Un actor social individual se convierte en Agente Social cuando contribuye a un proceso de socialización o de sociabilización.

miento. La reflexión, el plan de acción, las acciones bajo responsabilidades concretas, las necesidades educativas, los aprendizajes identificados y atendidos, el seguimiento y evaluación grupales, todo en un proceso inter y retroactivo, tienen la finalidad de gestar condiciones de un mejor estado, ideal, respecto al estado presente o inicial.

Esta propuesta metodológica es autogestiva, dialógica, participativa y motivacional, se enmarca en la autodeterminación del grupo educativo, como condición indispensable para gestar su propio cambio de consciencia y definir la acción social; implica la vinculación de resultados de la praxis investigativa pura con la dinámica social, en donde el educador no es solo docente con autoridad, sino al mismo tiempo investigador social y un actante que guía o esclarece (Asesor-Guía) el proceso educativo bajo los condicionamientos dados por elementos externos (presiones sobre el grupo y aspectos socioculturales, económicos y políticos inherentes al contexto) e internos (motivacionales y aspectos psicológicos de la conducta incluyendo factores desmotivantes). El Asesor-Guía adopta con gran responsabilidad la cualidad de intelectual transformador de la que habla Giroux (1990). Bajo esas circunstancias, la educación se convierte en un espacio de encuentro entre diversas subjetividades (Casco, 2021).

Es la propuesta pragmática a la que se apuesta en la gestión del cambio social por procesos autogestionados que parten del reconocimiento de una realidad a ser modificada y sobre la cual se requiere análisis reflexivo con discusión dialéctica, concertación y acciones coordinadas y cooperativas en dirección del desarrollo humano integral.

Las líneas teóricas y prácticas de tal desarrollo prevén la sistemática irrupción en el estado actual para acercarse mediante el cambio programado al nuevo estado de la realidad al que se aspira; aspiración reconocida por los participantes desde el inicio del proceso educativo instaurado como proyecto concreto. Los conceptos clave implicados en ese proceso son la metodología autogestiva, dialógica, participativa y motivacional y los procesos socio-psico-pedagógicos de corte libertario, esperanzadores y sostenibles, integrados en procedimientos de investigación-acción participativa y de la acción metódica.

Algunas características de esta metodología autogestiva y motivacional derivan de su cualidad de gestar creaciones colectivas desde el interior del grupo social educativo enfocado en la búsqueda de soluciones para construir una realidad visualizada, deseada y concebida por todos. Parten del resultado de analizar reflexivamente si las representaciones sociales identificadas por el grupo pueden ser consideradas como elementos para gestionar cambios en la autocomprensión de la realidad y de los problemas a resolver, así como para idear alternativas, posibles caminos a seguir y conductas de desarrollo humano con enfoque sostenible.

Las características de la metodología autogestiva y motivacional son la contextualización, diversidad y pluralidad, autorregulación y valores; diálogo y participación; análisis y reflexión críticos, empoderamiento del grupo autogestivo, evaluación crítica y desarrollo de la consciencia propia. En las siguientes líneas se ofrece la definición de cada concepto y algunos elementos de la base experiencial de donde parte su consideración metodológica.

Contextualización: con relevancia cultural para reflejar y comprender la cultura comunitaria en su adaptación al proceso de concienciación en un marco ecosistémico (ambiente natural y ambiente social contextuales). Los vínculos entre el contenido académico que guían la acción del educador convertido en Asesor-Guía y las realidades sociales, políticas y económicas locales que enfrenta el grupo educativo, conceptualizado como grupo autogestivo, tienen la finalidad de conducir al cambio social deseado.¹³ La interacción fortalece la comprensión individual sobre el influjo sistémico, sus perspectivas de cambio y las posibilidades de conexión con manifestaciones posmodernas sobre lo social y ambiental durante el proceso educativo.

En las experiencias pedagógicas que le dan forma a esta propuesta fue indispensable considerar siempre el contexto ambiental socioeconómico, cultural y ecosistémico del grupo educativo. La inmersión permite una integración entre Asesor-Guía y las realidades del grupo social educativo, así

¹³ Esta cualidad metodológica es coincidente con la idea de una comunidad justa de Kohlberg citado por Giroux (1995) al hablar de la condición de la escuela como referente para la crítica y la transformación social.

como la gestación del plan de acción desde una realidad inicial a cambiar y los posibles medios para hacerlo. Igualmente implica la ideación del estado que se pretende alcanzar. Esto concuerda con la relación dialéctica que hace McLaren (1984, p. 205) en cuanto a que “la teoría crítica nos ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social” (p. 205), de ello deriva hacer del espacio educativo “un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (p. 206).

Diversidad y pluralidad cultural: esas características son determinantes para ajustar múltiples interacciones entre participantes con diversas perspectivas gnoseológicas, a saber: congruencia de ideas, interacciones y acuerdos por diferencias de percepción y creencias, participación colaborativa para perfilar la representación social de un fenómeno, etc.

En las experiencias docentes con grupos de indígenas, familias marginadas, universitarios, comerciantes y pescadores artesanales, dentro de un marco de la ecología de saberes, se agranda la colaboración participativa y temática, reconociendo la diversidad de perspectivas (incluye el tratamiento de temas, contextos, edades, géneros, orientaciones sexuales y capacidades) contemplando el diseño de un posible currículo inclusivo, la promoción de espacios de diálogo enriquecedores, optando por la empatía para consolidar la tolerancia y el diálogo constructivo.

Autorregulación, valores éticos y morales: influyen o condicionan las interacciones sociales para regular o paliar conflictos y asegurar la convivencia pacífica, aportan estabilidad durante la creación de un nuevo orden social, se trate de alteraciones parciales o radicales producto de cambios sociales, originando consciencia y acción en el marco de la pedagogía crítica. Los procesos específicos implicados promueven interacciones que reclaman análisis sobre conflictos interpersonales, éticos o morales, además del estudio de marcos legales, por lo que se hace indispensable contar con el apoyo de especialistas para fortalecer el conocimiento y crear o ampliar capacidades para el diálogo, la concertación o la negociación, desde la base de valores comunitarios, gremiales, familiares e individuales.

Cada grupo educativo presenta valores éticos y morales iniciales que se modifican desde las particularidades individuales o de subgrupos, moldeándose en la medida en que avanzan los procesos de enseñan-

za-aprendizaje y los trabajos colaborativos. El grupo gesta sus cambios y las incidencias en la comunidad mediante una autorregulación de acciones y su seguimiento sistemático de conformidad con los acuerdos establecidos, compromisos y cambios definidos por todos.

Diálogo y participación: fomentar un ambiente de participación abierto a través de debates, discusiones en grupo y actividades colaborativas que permitan compartir experiencias y aprender unos de otros. Se promueve empatía y comprensión, elementos clave para superar prejuicios y construir relaciones significativas entre todos. La formación humanista interviene para desvelar recursos, capacidades cognitivas y estrategias para asumir la propia experiencia y responder a las necesidades colectivas de manera sensible y respetuosa. Implica desarrollar habilidades de escucha activa, comunicación intercultural, participación individual y colectiva en el entendimiento y resolución de conflictos, se trata de la precondition de toda intervención pedagógica en un plan de acción.

Aunque las actividades de la praxis indican una apertura y participación con libertad, este tipo de procesos implican desarrollar resiliencia en el grupo y modularla con autocontroles guiados por el Asesor-Guía, permitiendo llevar a cabo aprendizajes rápidos y dar seguimiento a los avances en los caminos de las soluciones bajo participaciones coordinadas. En los grupos indígenas, por ejemplo, la participación adquiere modalidades diferenciadas de acuerdo con los usos y costumbres locales, en donde muchas veces los acuerdos implican inter y retroactividad con otros actores comunitarios, de tal forma que los procesos se vuelven iterativos en algunos temas hasta alcanzarse acuerdos o pueden ser cíclicamente repetitivos con cambios secuenciales para lograr consensos hasta donde cada sector social lo determine.

Análisis y reflexiones críticos: para fortalecer la capacidad de análisis y emprender el cuestionamiento de condiciones asimétricas presentes en el entorno social, como la injusticia y desigualdades, así como de intereses vinculados al poder económico, se precisa comprender cómo participa la reflexividad consciente en el análisis de textos, estudios de caso, experiencias personales y actos políticos. La reflexión crítica es esencial para comprender cómo las desigualdades sociales y culturales, desequi-

librios económicos, carencia de servicios o el efecto de los problemas sociales y ambientales, afectan a las personas y determinan dinámicas en el espacio del trabajo colectivo, la producción, al aula, la familia y a la sociedad en general.

Empoderamiento del grupo autogestivo: la conversión individual o colectiva como consciencia o acción empoderada en un proceso educativo supone el logro de verdades y actos que las vindican, parcial o radicalmente. Las acciones compartidas de servicio comunitario y el activismo cultural y ambiental resultan herramientas útiles para fomentar este empoderamiento personal, grupal y comunitario.

El empoderamiento es sobre el propio desarrollo del grupo social. Es hacer crecer tal poder para beneficio del mismo grupo, para que sus integrantes puedan afrontar sus necesidades y mejorar sus condiciones de vida, por aprendizajes, autonomía y autoconfianza. Es partir de compulsar sus propias capacidades con las idóneas, para pasar de una realidad determinada a una realidad mejor mediante procesos educativos. También es un ir y venir de la autoconsciencia sobre la realidad en un tiempo presente, en un proceso de colectivización de las individuaciones, para generar una consciencia social en donde la realidad aspiracional está delimitada por las nuevas comprensiones del grupo educativo. Empoderarse significa hacer que las preconcepciones particulares transiten por la fusión de horizontes (Gadamer, 1998) a un universo de conocimientos en donde se han construido representaciones de origen colectivo, se han disipado ciertas divergencias, se han creado significaciones comunes, se han adquirido herramientas y capacidades para el desarrollo comunitario y social y al menos se ha empezado a transitar por los caminos formativos hacia el cambio deseado.

Evaluación crítica: bajo los preceptos de la pedagogía crítica, cada grupo educativo del que se ha retomado una experiencia de autoevaluación, de seguimiento de acciones bajo un plan de enseñanza o de operacionalidad o de evaluación integral del proceso educativo con miras al desarrollo comunitario, ha hecho autocrítica con el ánimo de consolidar en dicha propuesta un concepto más amplio de la evaluación en términos de alcanzar, en todo o en diverso grado, las propias aspiraciones del

grupo educativo, tal y como afirma Giroux (1995, 2003) en cuanto a la educación significativa, que vía la crítica se transforma en emancipadora.

La evaluación en contextos de participación colectiva, multiculturales e interculturales diversos ha de ser reflexiva. Sus criterios se conciben y asumen por el consenso de los diferentes actores, entre ellos directivos, familiares, asesores, docentes, expositores y educandos. En ese propósito se utilizan métodos de evaluación que valoran el avance en compromisos y actividades del plan de acción, el aprendizaje para lograrlos y los avances en el cambio social, desde diversas perspectivas, de modo que no se perpetúen sesgos culturales, injusticias o problemas.

Consciencia de sí mismo: la autocrítica por cuanto a ideas y a la participación personal y colectiva es fundamental para identificar posibles sesgos que puedan influir en la interacción profesor guía y educandos, entre los mismos educandos, por el vínculo individual o de grupo con actores externos (autoridades de diverso orden, personalidades con influencia social, productores, familias, etc.).

Indudablemente que estas características de la metodología autogestiva, participativa y motivacional tienen implicaciones para la formación del Asesor-Guía, lo que se traduce en la interacción de éste con su propio proceso formativo, con la hermenéutica del currículo y sus apoyos didácticos, al menos en ciertos aspectos pedagógicos:

- 1) El currículo adquiere valor con la incorporación de contenidos y actividades que promuevan la reflexión sobre la diversidad, la inclusión, la justicia social y el análisis de los intereses sistémicos que dan continuidad a problemas estructurales de la sociedad;

- 2) La didáctica supone un buen soporte del currículo cuando opera con estrategias, estilos o métodos de enseñanza que promueven la participación, el diálogo intercultural y la colaboración entre participantes de diferentes orígenes o intereses;

- 3) Evaluación permanente para determinar las capacidades de entendimiento y solución compartida, medir el avance de resultados, valorar la empatía, sensibilidad cultural y el compromiso de la práctica pedagógica en relación con la solución de los problemas sociales determinados en común.

A manera de conclusión

La educación crítica contextualizada entraña el diseño de procesos que vinculan a los educandos con su realidad, permitiendo un aprendizaje activo y colaborativo en donde se reflexiona sobre sus propias identidades, creencias que pueden compartirse o ser obstáculo para el acuerdo, conocimientos, experiencias y representaciones sociales que permiten u obstaculizan mayor consciencia sobre un fenómeno social, sus problemas y tentativas de solución.

Revertir o modificar las condiciones sociales, económicas, normativas, comunicativas o culturales mediante el proceso educativo crítico implica reflexión y análisis sobre los orígenes de los problemas sociales en que se encuentra inmerso el grupo educativo. Demanda volver al inicio para entender las causas prevalecientes en el estructuralismo, todavía vigente en las sociedades dependientes, no dependientes o interdependientes.

La otredad se manifiesta en la forma en que educador y educandos, el primero como Asesor-Guía y agente de cambio social, al igual que los segundos, interactúan ensanchando el conocimiento mutuo en el proceso formativo, la otredad se dispone para el aprendizaje, sin desdén de su propia experiencia de vida, punto de partida de toda enseñanza. La pedagogía crítica y su componente pragmático, la didáctica, se cimenta en el diálogo. La comunicación y el entendimiento entre individuos, interlocutores, agentes externos o colectividades con diferencias en la identidad, sus rasgos idiosincráticos y culturales, se mediatiza sobre la base de acuerdos que resultan de comprender e interactuar en referencia a objetos o representaciones sociales problemáticas que precisan de soluciones y planes de acción elaborados intersubjetivamente con apego en la experiencia cotidiana. De ahí la importancia y efecto de las interacciones dialógicas y cooperativas en la formación de la consciencia crítica.

La interacción comunicativa y la solidaridad cooperativa en la acción, en escenarios educativos, adquiere rasgos dinámicos y transformadores. El énfasis en el diálogo, el acuerdo que se desprende de los intercambios lingüísticos, el apego al contexto de realización y la participación de valores éticos y morales, sin descuido del orden social por apego a normas, ofrece

un marco valioso para repensar los procesos de intervención con metodologías autogestivas, en donde educadores y educandos se forman mutuamente para concebir ideas y acciones, para resolver problemas y para actuar políticamente en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

En contextos educativos interculturales, se enriquece la experiencia de aprendizaje, contribuyendo a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la justicia social, bien porque reconocen y valoran la otredad como punto de partida para aspirar a un ambiente inclusivo, diverso, promotor del aprendizaje colaborativo, con empatía y solidaridad, en donde se crean espacios de seguridad, respeto y libertad para analizar los problemas sociales, sean éstos comunitarios, gremiales, contextuales o populares.

El ensanchamiento de la consciencia y del cambio social mediando con actos políticos, si por un lado concentra atención sobre problemáticas sistémicas o estructurales, no descuida la naturaleza de demandas que emanan de movimientos sociales que no van más allá de sus propios intereses de grupo. En tal circunstancia, conviene identificar la naturaleza de manifestaciones sociales posmodernas, sus alcances en los actos políticos, los modos o estrategias que posibilitan alianzas de limitadas consecuencias. No es ocasión de fragmentar separando orientaciones de más profundo alcance, como las que devienen de la pedagogía crítica, *versus* los reclamos de sectores de la sociedad civil que, por el contrario, se disipan con reformas o parciales modificaciones de las estructuras de dominio. Conviene incorporar en los actos del lenguaje temáticas sistémicas y posmodernas, se trata de explorar representaciones sociales, puntos de coincidencia en las estrategias de distintos movimientos sociales, reforzar alianzas de lucha política, concebir y discutir planes de respuesta para anticipar ideas de un nuevo orden social y los beneficios que reporta para distintos sectores sociales. Es ocasión de enriquecer formativamente a educadores/docentes y educandos/discentes con el entendimiento de problemáticas sistémica y posmodernas, para no estropear o distorsionar la dirección de los procesos y productos contruidos en colectivo.

En un mundo que mayormente beneficia a nuevos y poderosos actores, despuntar con un profuso entendimiento de la otredad en cuanto actores excluidos de los beneficios espirituales y materiales, entraña

compromiso con los valores de la justicia social. Al ser la educación el escenario en donde se procura nivelar diferencias por cuanto al conocimiento y las capacidades para actuar en un entorno asimétrico, resulta de capital importancia desescolarizar para redefinir la finalidad formativa debido al que clama por un lugar en un mundo que le es hostil, debido al beneficio colectivo.

Referencias

- BAEZA, S., y Bertrán, A. (2015). *Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas*. Buenos Aires: CEPA.
- BOLLNOW, O. F. (1962). *Filosofía de la Esperanza*. Buenos Aires: Cía. Fabril Editora,
- CASCO, M. V. (2021). Hacia una “Pedagogía de la Otredad”. Un ensayo sobre la relación entre maestros y alumnos desde los aportes de Emmanuel Lévinas (inédito).
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- DURKHEIM, É. (1922). *Éducation et Sociologie*. París: Félix Alca.
- DURKHEIM, E. (1999). I. La educación, su naturaleza y su papel. En E. Durkheim (Ed.), *Educación y sociología*, pp. 51-76. Barcelona: Atalaya.
- DUSSEL, E. (1987). *Filosofía ética de la liberación: presupuestos de una filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Aurora-Megalópolis.
- DUSSEL, E. (1994). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI Editores.
- DUSSEL, E. (2006). *El origen de la educación en la filosofía de la liberación*. Ediciones del Lirio.
- DUSSEL, E. (1980). *La pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Editorial nueva América.
- DUSSEL, E. (2013). *Ética de la Liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*. Obras Selectas. Buenos Aires: Docencia.
- DUSSEL, E. (2014). La exterioridad meta-física del otro. En Dussel, E. (Ed.) *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo I (99-156). México: Siglo XXI editores.
- DUSSEL, E. (2020). *Lecciones de la Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- ENGELS, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*.
- FOUCAULT, M. (1984). *El sentido histórico de la alienación mental. Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona, Paidós.

- FREIRE, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (1998). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1995). *Teoría y Resistencia en la educación*. México: Siglo XXI editores.
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Educación, Agenda Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- GIROUX, H. y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3): 213-239.
- GUZMÁN Sereno, M. J. (2024). *Paulo Freire en México*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- GVIRTZ, S. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- HOOKE, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- HUSSERL, E. (1970). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier Books.
- JACINTO Z., A. (2011). Hugo Rodríguez Uribe, Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y calidad educativa, Pátzcuaro, 2009. Reseña. *Relaciones* 127, vol. XXXII: 247-257.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo Concreto*. Grijalbo. México.
- LACAN, J. (2006). *Écrits: A Selection*. New York: W.W. Norton & Company.
- LÉVINAS, E. (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- MATURANA, H. y Varela. F. (1997). *De Máquinas y Seres Vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MARCUSE, H. (1968/1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Argentina: Planeta.
- MCLAREN, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- NAYVE Angulo, L. y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.
- NIETO, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (2012). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.

- PASILLAS, M. A. (1992). Pedagogía, educación, formación. Multidisciplin@. *Revista Electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*, 2, 143-158.
- PESTALOZZI, J. H. (1801/1994). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Editorial Alianza.
- PIAGET, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- ROGERS, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- ROUSSEAU, J.J. (1762). *Émile, o De la educación*. <https://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education>
- SNF Paideia Program at the University of Pennsylvania. (2021, September 28). Decolonizing Dialogue Reading Series: Paulo Freire and Dialogue as “Existential Necessity” for Liberation. <https://snfpaideia.upenn.edu/decolonizing-dialogue-reading-series-paulo-freire-and-dialogue-as-existential-necessity-for-liberation/>
- TOFFLER, A. (1982). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- TOFFLER, A. (2009). *Nueva civilización y el cambio del poder*. <http://www.todotegusta.com/2009/08/libros-de-ciencias-sociales-descarga-directa/>
- ÚCAR, X. (2018). El porqué de la mundialización de la pedagogía social. En: M. Melendro, A. De-Juanas Oliva, & A. E. Rodríguez-Bravo (Eds.), *Pedagogía social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa* (pp. 13-17). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VARGAS-MANRIQUE, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(17), 199-222.
- VILLASEÑOR Talavera, R. (2023). *Contribución a un proceso autogestivo de desarrollo humano sostenible en pescadores mexicanos de pequeña escala*. Informe de investigación [Manuscrito inédito]. México: Universidad Antropológica de Guadalajara.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *La educación de las formas superiores de conducta. Obras escogidas* Vol. III. Madrid: Visor.

