



Foto: Aquiles Salcedo Bolívar (aquilessalcedo.b@gmail.com)

Serendipia

2616UQ1B19

Revista Electrónica del Programa de Cooperación Interfacultades

ISSN: 2443-44-34

Vol. 6 N° 11 Enero – Junio 2017

Formación ciudadana y Educación Popular en una Sociedad Democrática

Ileana Mendoza
ileanamend@gmail.com
CEPAP-UNESR

María E. Fernández de Caraballo
Mefc1123@gmail.com
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Resumen

Se ofrece una revisión documental de aspectos relevantes acerca de la Educación Popular y la formación de ciudadanía, que constituyen dos ámbitos teóricos que expresan –en sus diferentes momentos históricos y contextos particulares- el ideal de ciudadano. El documento está organizado en cinco secciones: La primera expone una panorámica de ciudadanía; la segunda trata sobre el binomio democracia y ciudadanía; la tercera y cuarta recorren una breve descripción del origen y desarrollo de la Educación Popular en América Latina con una caracterización de los procesos de cambios en el contexto político y social de la región, y fija su atención sobre su complejidad y pluralidad; la quinta revela los supuestos pedagógicos de la Educación Popular para la formación de ciudadanía, y- finalmente- la sexta contiene consideraciones finales del ejercicio teórico.

Palabras claves: Educación Popular, Formación de ciudadanía, Democracia.

Abstract

It provides a documentary review of relevant aspects about Popular Education and the formation of citizenship, which are two theoretical areas that express - in their different historical moments and particular contexts - the ideal of citizen. The document is organized into five sections: The first presents a panorama of citizenship; The second deals with the binomial democracy and citizenship; The third and fourth address a brief description of the origin and development of Popular Education in Latin America with a characterization of the

processes of change in the political and social context of the region, and fixes its attention on its complexity and plurality; The fifth reveals the pedagogical assumptions of Popular Education for the formation of citizenship, and - finally - the sixth contains final considerations of the theoretical exercise.

Key Words: Popular Education, Citizenship development, Democracy.

Introducción

Lo primero que se descubre cuando se aborda el tema de la ciudadanía es que ha sido y es una categoría central para entender el desarrollo democrático de una nación. Su estudio implica estar atento a la pluralidad de fenómenos complejos asociados a su variedad y amplia conceptualización. Además, su visualización, le otorga una variedad de miradas que hace que su estudio además de complejo implique reconocer que su definición moderna abarca superar parcelas tradicionales, y entrar en aspectos no considerados en las clásicas definiciones de ciudadanías.

La noción de ciudadanía comporta consideraciones filosóficas, diferentes enfoques y modelos, que lo caracterizan como un concepto interpretado con diferentes énfasis por los actores sociales. En la actualidad el debate se ubica en los grandes cambios de arreglos políticos contemporáneos para garantizar la expansión de la ciudadanía, tal y como lo expresa el informe sobre el estado de la ciudadanía del PNUD (2011), el cual afirma “que si queremos dar respuestas a los principales desafíos de la Democracia de Ciudadanía -es decir ampliar la Ciudadanía Social, mejorar la política y enfrentar la inseguridad ciudadana-, tendremos que construir un Estado de Ciudadanía” (p.14).

Construir un Estado de Ciudadanía Democrática trae como consecuencia la formación de ciudadanos capacitados para actuar y defender la democracia.

Democracia y ciudadanía son sinérgicas, donde los valores democráticos se articulan con los valores ciudadanos para nutrirse de la libertad y la responsabilidad para convivir como ciudadanos.

Al tomar como válida la resignificación de la noción y accionar de la ciudadanía es pertinente afirmar que dicha acción se hace presente en contenidos y prácticas educativas llevadas a cabo por las instituciones escolares y otros agentes socializadores. Uno de estos agentes socializadores lo constituyen los movimientos y organizaciones de la Educación Popular cuyo énfasis formativo es la cuestión ciudadana.

Por otra parte, aparece como importante en la indagación – por las consideraciones antes señaladas- explorar en torno a la formación de ciudadanía e intentar comprender la relación entre dos mundos como son La Educación Popular y la Ciudadanía democrática.

Ciudadanía: Una Panorámica desde Diversas Visiones

La ciudadanía como idea y práctica social es un concepto en permanente construcción, de allí que su historicidad es una de las constataciones que resalta al emprender el estudio y análisis de la misma. En la construcción y reconstrucción de este contrato social que implica la ciudadanía ésta no permanece como esencia única, ella ha transitado con unos componentes centrales tales como identidad, derechos, deberes, igualdad, justicia, los cuales adquieren mayor o menor importancia dependiendo del momento y contexto histórico donde se inscriben.

Los dos modelos que sirven de anclaje a la discusión sobre el tema de la ciudadanía son el liberal y republicano, los cuales provienen de tradiciones diferentes pero cuyas improntas están presentes en el debate contemporáneo, donde se subraya la necesidad de superar las insuficiencias de la democracia actual y

los retos necesarios para hacer frente a las profundas desigualdades que caracterizan a la sociedad.

Desde la visión liberal, una reseña necesaria es la conferencia de Marshall (1998) "Ciudadanía y clase social" realizada en la Universidad de Cambridge y publicada como ensayo en 1950, el cual constituye el inicio de la discusión en la modernidad del tema de la ciudadanía que dio pie a una posterior conceptualización sistemática del término.

La ciudadanía es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones. El avance en el camino así trazado es un impulso hacia una medida más completa de la igualdad, un enriquecimiento del contenido del que está hecho ese status y un aumento del número de aquellos a los que se les otorga (p. 312).

De acuerdo con Marshall, la ciudadanía garantiza a los miembros de una sociedad el tratamiento igualitario respecto a los derechos y deberes. La noción de ciudadanía parte de tres dimensiones de derechos: civiles, políticos y sociales, los cuales, según el análisis histórico que hace el autor se lograron en etapas secuenciales.

La primera dimensión está referida a los derechos civiles nucleados en torno a la "libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia" (Marshall, ob. cit. p. 22).

El componente político alude al "derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros" (ibidem). Por su parte, la dimensión social está

relacionada con una amplia gama de derechos como educación, salud, bienestar económico, seguridad social.

Ahora bien, para Freijeiro (2005), el mencionado ensayo y el desarrollo teórico de la noción de ciudadanía que elabora, visto de manera aislada del resto de la obra del autor puede leerse como una hipótesis histórica que da cuenta del tránsito a la modernidad en Gran Bretaña desde la perspectiva de la evolución del estatus de ciudadanía. El acento de ese proceso lo sitúa Marshall en la universalización de los derechos civiles en el siglo XVIII, posteriormente, en el siglo XIX los derechos políticos y es hasta comienzos del siglo XX, que se incluyen los derechos sociales. Esta concepción de ciudadanía del modelo liberal de república representa un equilibrio entre el capitalismo y el bienestar en un marco democrático. Es decir, se planteó un modelo que facilitara la convivencia entre las instituciones y la ciudadanía social:

[...] En el que las dimensiones civil y política -los derechos necesarios para la libertad individual y el derecho a participar en el poder político, respectivamente- no estuviesen reñidas con la dimensión social, el derecho a un bienestar material "mínimo" universalmente reconocido (p. 16).

Para el modelo liberal, el disfrute de una ciudadanía plena debe contar con las condiciones de recursos materiales que posibilitan una vida digna. Freijeiro (ob. cit.), al explicar dicha afirmación aporta los siguientes argumentos:

Primero, porque es innegable que el ejercicio de la ciudadanía política estaría cerca de ser meramente nominal si no se garantiza a todos los ciudadanos una educación básica, un mínimo de seguridad económica y ciertos servicios sociales; segundo, porque la propia legitimidad del sistema democrático estaría siempre en cuestión, en ausencia de esas mismas condiciones; y tercero, porque la validez del modelo universal e integral de ciudadanía del proyecto liberal depende [...] de que el disfrute de los derechos cívicos se extienda a todas las capas de la sociedad, sin excepciones de ningún tipo (s/p).

En este sentido, la dimensión social de la noción de ciudadanía supone el Estado del Bienestar, es decir la intervención del Estado para regular y garantizar condiciones de acceso a la salud y educación a sectores desposeídos. El contexto donde se elabora la concepción de ciudadanía y el valor agregado del Estado del Bienestar, se ubica en el inicio de la postguerra enmarcado en el liberalismo socialdemócrata, donde se tenía la expectativa de riqueza y donde se esperaba que el Estado pudiera proveer el bienestar a través de sus sistemas y se expandieran progresivamente al igual que el desarrollo económico.

La esperanza del Estado del Bienestar se cumplió durante más de treinta años, donde se crearon las condiciones para que la dimensión social del modelo ideal de ciudadanía se aplicara en áreas de educación, salud y empleo todo ello en un marco de crecimiento económico extraordinario vivido en la postguerra europea. Esta situación histórica hizo pensar que se podía equilibrar o compensar las desigualdades económicas y sociales derivadas del modo de producción capitalista, erigiéndose el Estado como el garante de la distribución del bienestar social posibilitando, de esta manera, la universalización de todos los derechos (civiles, políticos y sociales) que comporta el modelo de ciudadanía de los teóricos del liberalismo.

El proyecto de compensación, libertad e igualdad que encierra el modelo de ciudadanía liberal comenzó a manifestar signos de agotamiento y dio origen a nuevas propuestas desde distintos ángulos de visiones ideológicas que cuestionan sus bases fundamentales. La ciudadanía social liberal ha sido centro de discusión, por un lado, se cuestiona el riesgo de clientelismo y sumisión de las capas desposeídas al proveedor de los mínimos compensatorios, por otro, la tesis que el Estado de Bienestar desalienta a la gente de todo esfuerzo para emprendedor (Levitas, 1986).

Como alternativa al desgaste del modelo liberal surge lo que se denomina como republicanismo cívico, el cual enlaza con el republicanismo clásico pero irrumpe con aportaciones adaptadas a la renovación de las ideas políticas en la actualidad y en la crítica al liberalismo.

Dentro de este modelo, hay diferentes versiones o corrientes desde las más conservadoras hasta las consideradas progresistas. El punto central de los enfoques republicanos contemporáneos, es la premisa de que sin una ciudadanía activa preocupada por el bien público y con virtudes cívicas no es posible profundizar la democracia, reducir las desigualdades y garantizar los derechos de las personas.

Es necesario detenerse en la noción de ciudadanía activa, uno de los puntos de controversia entre las dos visiones de ciudadanía. En el modelo liberal, se enfoca como un ideal normativo de integración al Estado donde se acentúa la posesión de derechos como una cuestión proporcionada y el principio, por lo tanto, reside en el status legal que garantiza la autonomía individual. Esta consideración de dador de derechos en aras de un igualitarismo, es considerada desde la posición republicana contemporánea como una concepción de ciudadanía pasiva en el entendido que el ciudadano no tiene la obligación de actuar en la esfera política para la conquista y mantenimiento de las reivindicaciones políticas, civiles y sociales.

De allí que en el modelo republicano la participación en la vida política para las conquistas y toma de decisiones dentro del espacio público es un punto central y en este sentido, la ciudadanía es definida justamente por la participación activa en la comunidad política, subordinando los derechos individuales al bien común o colectivo. De esta manera, el énfasis está puesto en el “valor intrínseco de la participación política y el compromiso ciudadano, y la promoción del ideal de la democracia deliberativa y directa” (Villarroel, 2009, p. 3).

No obstante, en los dos modelos es posible apreciar que presentan propuestas diferentes para abordar la convivencia social, de esta manera, mientras

el liberalismo se centra en las libertades individuales y debido a ello, la ciudadanía tiene un status legal que posibilita la integración de individuos separados en torno a un Estado regidor, el republicanismo propone formas de organización comunitarias, donde la ciudadanía se concibe como activa políticamente, es decir, se moviliza en aras del bien común a través de la participación política de los ciudadanos.

Sin embargo, la noción contemporánea de ciudadanía según Leydet (2009), incorpora la referencia a dos modelos de convivencia política, el republicano y el liberal, porque además de otorgar identidad a los ciudadanos pertenecientes a una sociedad determinada, contempla los derechos políticos, civiles y sociales amparados dentro del status legal. De esta manera, los ciudadanos pueden participar en la vida política, actuar libremente de acuerdo a la ley y demandar protección al Estado.

Igualmente Cortina (1998), se inclina por una postura que integre la visión liberal sobre la observancia y el abrigo de la persona a las leyes y la visión republicana, en la que el sujeto se involucra en la búsqueda del bien común.

La ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia. Por eso, elaborar una teoría de la ciudadanía, ligadas a las teorías de democracia y justicia, pero con una autonomía relativa con respecto a ellas, sería uno de los retos de nuestro tiempo (p. 35).

Para Freire (1993), en el contexto brasileño de los años sesenta y setenta, la ciudadanía es un derecho que debe ser construido a través de luchas y educación. Es una conquista política, por lo tanto no está dada, ni otorgada, su materialización o concreción depende de la participación activa de los sujetos en pos de una ciudadanía libre e igualitaria

En este sentido, ser ciudadano alude a ser sujeto de la historia, actor protagónico que partiendo de la comprensión de la realidad opresora, de negación

de su ciudadanía asume el compromiso existencial para transformar y conquistar la ciudadanía.

Ciudadano significa un individuo en el gozo de los derechos civiles y políticos de un Estado. Ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho de tener deberes ciudadanos (Freire, ob.cit. p. 50).

En esta misma línea de pensamiento se inscribe Gadotti (2006), quien concibe la ciudadanía como conciencia de derechos y ejercicio de la democracia, lo que implica el empoderamiento del individuo sobre su espacio, su tiempo, su historia y su cultura. De allí, que para este autor los procesos de formación para la construcción de ciudadanía adquieren una perspectiva transformadora, en la medida en que se constituyen en lo que él denomina “espacios de vida, abiertos a la diversidad, respetuosos y valorizadores de las diferencias, constructores de una nueva forma de ver y ser en el mundo” (p. 10).

Bárcena (1997), entiende el concepto de ciudadanía activa como el empoderamiento del ciudadano, tanto para desarrollar capacidades que le posibiliten hacer propuestas de su competencia e interés, como también para que, como miembro de una comunidad o de un grupo social, demanda que se cumplan sus derechos. En esta perspectiva la esencia de la ciudadanía radica en asumirse como libre, autónomo e igual, bajo una convivencia plural, lo cual le da su propia identidad.

Tal como se advierte en las consideraciones anteriores, las posiciones en torno a la participación activa tanto desde el punto de vista teórico como ideológico se vinculan con la manera de asumir la ciudadanía como intervención sin reservas de los ciudadanos en los asuntos públicos y con fuerza para ejercer el control y la regulación de los poderes e instituciones políticas.

Se ratifica, de esta manera, que el debate contemporáneo rebasa los núcleos tradicionales de origen y se perfila a hacer frente- desde sus visiones particulares-, a

los nuevos arreglos en términos de convivencias que suponen las situaciones de las sociedades y el mundo globalizado. No sin antes advertir, que las perspectivas sobre ciudadanía son inseparables de la democracia como sistema de organización, por lo tanto, la discusión se presenta en términos de ciudadanía y democracia, o mejor dicho, del tipo, calidad y propuestas de democracia.

Ciudadanía y Democracia

Para entender la raíz de este binomio, debemos tener en cuenta una relación que es en apariencia básica, aunque no siempre ha sido tan diáfana como ahora aparece. Y es que cuando hablamos de ciudadanía lo estamos haciendo en su relación vinculante con la democracia. Los dos conceptos tienen características que se ponen en juego y en retos constantes, lo que les da una afinidad de continua transformación.

La democracia es valorada como “el ideal” en la actual cosmovisión, que al decir de Bobbio (2003) tiene una connotación tan positiva, que no hay régimen, por muy autoritario que sea, que no quiera llamarse democrático; irónicamente precisa: “Al juzgar por el modo como cada régimen se autodefine, se podría decir que ya no existen en el mundo regímenes que no sean democráticos” (p. 405).

No obstante, la idea de la democracia, o como se perfila la sociedad democrática en la discusión actual, lleva implícito la manera de entender la ciudadanía. Por eso, hay que revisar la propuesta de “profundización de la democracia”, porque obviamente ya no se discute el contexto democrático donde se ejerce la ciudadanía, sino el alcance y la calidad de la democracia.

En este sentido, se presentan los modelos de democracia que en nuestra opinión ocupan el debate contemporáneo. Ellos son: Democracia deliberativa; Democracia radical plural y Democracia procedimental.

Varios núcleos de la noción de democracia y su apuesta a futuro son considerados en la discusión sobre los dos modelos de participación política (liberalismo y republicano), lo cuales han sido retomados por Habermas (1988) para fundamentar su teoría de democracia deliberativa, donde los conceptos de ciudadanía y de opinión pública son asumidos como base de toda democracia.

En efecto, según el autor antes citado, en la concepción liberal la formación democrática de la voluntad, tiene exclusivamente la función de legitimar el ejercicio del poder político. Los resultados electorales constituyen una anuencia para asumir el poder de gobernar, mientras que el gobierno tiene que justificar ante la opinión pública y ante el parlamento el uso que hace de ese poder. La concepción del ciudadano es externa al Estado, éste contribuye a través del voto, de los impuestos y recibe en contrapartida servicios que le garantizan un mínimo de bienestar. Por su parte en la concepción republicana, la formación democrática de la voluntad tiene la función de constituir la sociedad como una comunidad política y mantener vivo con cada elección el recuerdo de ese acto fundacional.

La propuesta de democracia deliberativa, surge como respuesta a los vacíos y debilidades ideológicas de los modelos para enfrentar la complejidad de los Estados modernos democráticos, caracterizados por tensiones internas como el multiculturalismo y su reclamo de ciudadanía en igualdad y, por tensiones externas derivadas por la globalización que atenta contra la integridad de su configuración nacional.

Para que la democracia sea deliberativa requiere de elementos que según Domínguez (2013), son imprescindibles: 1) Ciudadanía y opinión pública; 2) Esfera pública; 3) Participación y deliberación pública, ellos constituyen los supuestos base para la construcción racional del mundo humano de manera autónoma, reflexiva y secular en medio de las crisis del Estado nacional de derecho y de la formación de una sociedad global.

Para conformar estos elementos que le dan viabilidad a la democracia deliberativa es necesaria la participación, que todos estén bien informados de las problemáticas, sus realidades y formación de la opinión pública. Estos principios son básicos para formar la “esfera pública”.

El modelo habermasiano se orienta a la creación de la esfera pública como un espacio de confrontación de ideas sobre lo público y lo civil, donde los ciudadanos discuten temas de interés por medio de la argumentación racional, un lugar o espacio de encuentro y crítica racional que tendría como objetivo vigilar e influir en la esfera pública.

Habermas (ob.cit), considera que una esfera pública conformada e integrada por individuos racionales, que sean capaces de hacer frente al intervencionismo del Estado, a la influencia de los medios de comunicación de masas controlados y manipulados por intereses particulares que logran articular una opinión pública, daría la oportunidad de crear condiciones para hacer frente al conflicto a través de la acción comunicativa y acceder a eventuales acuerdos.

Bajo estas condiciones, es decir, que los ciudadanos puedan involucrarse en las deliberaciones públicas, el autor citado propone el concepto de democracia radical entendida dentro del marco del Estado de derecho y sus instituciones, dado que en las sociedades democráticas contemporáneas, fundamentadas en el principio de soberanía popular de autolegislación y garantías de los derechos fundamentales, posibilitan, según el mencionado autor, la radicalización de la democracia a través de la participación activa (racional y dialógica) de los ciudadanos en un marco jurídico vigente. En la visión de esta perspectiva Habermas (ob. cit), expone lo siguiente:

He escrito mi filosofía del derecho para aclarar a los conservadores, y también a los condenados juristas nuestros, tan defensores siempre del Estado, que no se puede tener Estado de derecho, ni tampoco mantenerlo, sin una democracia radical (p. 111).

Otro elemento importante que se destaca en la propuesta de Habermas (1988.), es la resolución de los conflictos derivados de los choques antagónicos a través de comunicaciones:

[...] Donde se encuentra el hablante y el oyente, donde ambos de modo recíproco reclaman que sus suposiciones encajen en el mundo, donde puedan criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos (p. 105).

La democracia radical es propuesta también por Laclau y Mouffe (2004), la cual “supone una dimensión socialista, ya que es necesario poner fin a las relaciones capitalistas de producción que están en la base de numerosas relaciones de subordinación” (p. 224).

A diferencia de Habermas, quien plantea la democracia radical dentro del Estado de derecho, esta posición implica avanzar en la construcción de un Estado Socialista e instauración de un modelo económico alternativo al modelo capitalista. Por otra parte, la consideración sobre el antagonismo y resolución de conflicto a través de la comunicación es rechazada especialmente por Mouffe (1999) bajo el siguiente argumento:

Un proyecto de democracia radical y plural debe tener en cuenta lo “político” en su dimensión de conflicto y antagonismo y debe determinar las consecuencias de la irreductible pluralidad de valores. Éste debe ser el punto de partida de nuestro intento de radicalizar el régimen democrático liberal y de extender la revolución democrática a un creciente número de relaciones sociales. En lugar de protegernos del componente de violencia y hostilidad inherente a las relaciones sociales, la tarea es explorar la manera de crear las condiciones bajo las cuales esas fuerzas agresivas puedan ser desactivadas y desviadas para hacer posible un orden democrático pluralista (p. 207).

En oposición a la democracia deliberativa de Habermas, la citada autora plantea que no es necesario hallar un recurso racional que escondería y restringiría

el campo de acción del pluralismo, lo pertinente es “intentar poner algunos límites al tipo de confrontación que resulte de la pluralidad (democracia agonística), considerada como legítima en la esfera pública” (p. 107).

En este sentido, ella postula el modelo agonístico de democracia radical el cual plantea que la política democrática consiste en transformar el antagonismo social en agonismo, es decir, transformar la lucha entre enemigos en una lucha entre adversarios. Esto implica el reconocimiento de la imposibilidad de un consenso sin exclusión, lo cual obliga a mantener viva la controversia inherente a la democracia.

El tercer modelo que se reseña es la denominada democracia procedimental cuyo autor emblemático es Bobbio (2003), quien pone el acento sobre el conjunto de reglas que deben servir para la toma de decisiones colectivas, con el mínimo de violencia y el máximo de consenso. Estas reglas son simples, pero no son fáciles de aplicar, “pero son reglas que la violación de una sola de ellas basta para decir que un gobierno no sea democrático, ni verdadera ni aparentemente” (p. 461).

El debate consiste en saber si las sociedades democráticas con la misma concepción del Estado de derecho y el uso de las mismas estructuras institucionales, hacen una contrapropuesta a la teoría del contrato social que los neoliberales quieren poner en funcionamiento, es decir, la inclusión del principio de justicia distributiva y pluralidad. En este sentido, Bobbio (ob.cit) señala lo siguiente:

En la democracia moderna el soberano no es el pueblo, sino todos los ciudadanos. El pueblo es una abstracción, cómoda pero al mismo tiempo como he dicho, falaz; los individuos, con sus defectos e intereses, son una realidad. No por casualidad en la base de las democracias modernas están las declaraciones de los derechos del hombre y del ciudadano (p. 411).

En definitiva, su posición ha sido la defensa de la letra escrita de las democracias contemporáneas y de ahí las críticas a lo que él denomina las promesas incumplidas y es por ello que valoriza las reglas mínimas y procedimentales de una democracia. La cita siguiente es elocuente en este sentido:

Derechos humanos, democracia y paz son elementos necesarios del mismo movimiento histórico: Sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia, sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos. Con otras palabras, la democracia es la sociedad de los ciudadanos, y los súbditos se convierten en ciudadanos cuando se les reconocen algunos derechos fundamentales; habrá paz estable, sólo cuando seamos ciudadanos no ya de este o aquel Estado, sino del mundo (Bobbio, ob. cit., p. 141).

Hasta aquí la panorámica de la ciudadanía desde diversas visiones, donde se ha puesto de manifiesto la construcción y reconstrucción de este contrato social que transita históricamente y está presente en el debate contemporáneo.

El comienzo de la Educación Popular con sello Freiriano

Todo movimiento social tiene antecedentes o precursores, troncos históricos que dan la base e impulso para desarrollos posteriores. La Educación Popular no escapa de esta certeza, es por ello que al indagar sobre su origen se encuentran rastros que se remontan al pensamiento iluminista europeo a mediados del siglo XVIII e inicio del XIX, pasando por la conformación de los estados nacionales y las ideas educativas de los pensadores de las luchas independentistas, hasta llegar a las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad.

No obstante, la revisión detallada de una significativa cantidad de bibliografía y la memoria colectiva que se expresa en talleres y conferencias de actores sociales de esta corriente, coinciden en ubicar el origen de la EP en los aportes teóricos de Freire en Brasil. Prueba de ello, son los cuantiosos documentos y eventos nucleados en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), cuyo contenido da cuenta del consenso respecto a su origen freiriano e intencionalidad. En tal sentido, Osorio (2004) afirma que se trata de:

Una corriente pedagógica originada en América Latina en torno al aporte de Paulo Freire, desde la cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de las relaciones entre la educación y la política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras (p.18).

En efecto, la Educación Popular tiene una partida de nacimiento latinoamericana que comienza a hablar explícitamente en el transcurso de los años sesenta en Brasil, con el surgimiento de un movimiento político, cultural y pedagógico, del cual el pedagogo brasileño fue una de sus figuras más prominentes.

Paulo Freire, emerge entonces, como el *Pater Familia* de la época fundacional de la Educación Popular debido a sus aportes teóricos que se manifiestan en libros iniciales tales como; *Educación y actualidad brasileña de 1950*; *La educación como práctica de libertad* y *Pedagogía del oprimido*, los cuales constituyen un trilogía donde, según Celso (2012), el mismo autor da cuenta de una reelaboración y reconstrucción de su pensamiento, donde se advierten cambios en los conceptos y las relaciones que tienen que ver con la ecuación educación y política, debido por un lado a que sus ideas de origen estaban centradas en la situación política social del Brasil de finales de los cincuenta y, por el otro, a la dialéctica de su pensamiento que se reflejan en los supuestos teóricos de las propuestas.

La extensa producción de Freire y la propia reinterpretación o actualización a lo largo de su vida, dio pie a que su terminología se utilizara de manera oportuna o no, invocándolo o negándolo para legitimar una acción educativa. Al referirse a esta situación, Preiswerk (2012), califica a Freire como un “sujeto pedagógico colectivo” que personifica un movimiento que va más allá de su persona y que representa una síntesis entre un pasamiento católico humanista, un nacionalismo desarrollista y varias corrientes del marxismo.

Freire propuso una serie de conceptos centrales que continúan en el vocabulario y referencia de los actores sociales independientemente de la posición que asumen dentro del universo de la EP. De allí, que es necesario hacer una parada en el concepto de concientización, que en nuestra opinión es la base fundamental en torno al cual se desarrolla toda una práctica pedagógica latinoamericana.

En efecto, la expresión *Concientización* es un foco central en la obra de Freire, advertida por el autor como un proceso a través del cual el pueblo oprimido toma conciencia de su realidad y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico. En este sentido Freire (1974) plantea lo siguiente:

La concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido” (p. 25).

Ahora bien, cabe preguntarse cómo advierte “el pueblo que está siendo oprimido”. Para ello, en el contexto brasileño de los años sesenta, el autor explica el proceso mediante el cual la conciencia popular pasa de ser conciencia alienada a una conciencia liberadora, clara, ideologizada que le permitirá hacer una oposición crítica a las estructuras y poder de dominación del opresor.

Para Freire, ese proceso es eminentemente pedagógico, y hace toda una exposición analítica de corte sociológico donde establece una suerte de correspondencia o adscripciones “entre los grados de conciencia y las circunstancias sociales, entre la conciencia y el trabajo pedagógico” (Preiswerk, ob. cit., p. 48).

Según Freire, el proceso parte de una conciencia “intransitiva”, de una conciencia de aceptar todo lo dado por la sociedad como “natural”, es decir, aceptar y vivir con las circunstancias naturales y sociales y sólo si hay modificaciones sociales y económicas, éstas permiten la transformación de la conciencia intransitiva

en conciencia *transitivo-ingenua*, caracterizada por la permanencia del oprimido en explicaciones dadas por las normas de la sociedad tradicional. Sólo a través de la práctica pedagógica en situaciones reales y emocionales, el oprimido va a pasar a una conciencia liberadora.

El párrafo anterior intenta dar cuenta de toda una explicación de corte psicológico y sociológico del tránsito que según Freire, debe dar el pueblo oprimido para liberarse de la opresión.

Desde el punto de vista pedagógico implica crear condiciones basadas en el diálogo, en la relación dialéctica entre acción y reflexión, que permitan conquistar su libertad. No obstante, la concientización sólo será posible acompañada de una acción colectiva que la sostenga para apuntalar los cambios y formas de vivir del oprimido (Mejía, 1988).

En todo caso, la EP y en buena parte su desarrollo e impacto tiene a Freire como referente fundamental, una de sus últimas propuestas fue impulsar en Brasil el proyecto de **Escuela Ciudadana** cuyo objetivo “es contribuir a la creación de las condiciones que conduzcan al surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y para la conquista de nuevos derechos” (Gadotti, 2006, p. 12).

Educación Popular. Caminos y Maneras de hacer para Formar Ciudadanía

El término de Educación Popular admite diferentes definiciones y alcances, su expresión da lugar a amplios contenidos que nutren posiciones contrapuestas. Al interior del mundo de la Educación Popular no sólo se mueven corrientes, sino también “una práctica excluyente y descalificadora que ha hecho carrera entre los educadores populares, quienes han convertido las diferencias en antagonismo irreconciliables...” (Mejía, 2011, p. 11).

En este sentido, sostiene que es posible apreciar las diferentes concepciones en cuanto a la especificidad o “razón de ser” de la EP, al visualizarla como una línea continua donde identifica tres bloques consolidados: 1) A un extremo se sitúan quienes la ubican como una dimensión de la acción política y en consecuencia su contenido varía en función de la problemática y acontecimientos de la esfera pública 2) Al otro extremo, se encuentran los que la conciben como un movimiento cultural alternativo y fijan su atención en los cambios paradigmáticos de las teorías sociales y máximas del pensamiento emergente. 3) En el medio de esta línea, se le califica como práctica educativa, una herramienta cultural, pedagógica y política, por tanto reclaman constantemente la reflexión pedagógica.

Lo anterior es una constatación de la dimensión plural asociada a la variedad de espacios y tiempos donde se ha desarrollado los movimientos de EP. Esta pluralidad que se expresa no sólo en la semántica representa, al mismo tiempo, una dificultad y un posible enriquecimiento en la búsqueda de acuerdos en cuanto a la especificidad de la EP.

Sin embargo, es de utilidad para ir concretando un mayor acercamiento y comprensión del tema, recoger las tres tendencias que según Moro (2003) se identifican a lo largo de su accionar:

Una primera tendencia con acento ideológico y político, que visualiza un proceso colectivo donde los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que plantee sus propios intereses de clase. Una segunda, denominada por el autor como autoeducación de los sectores populares, donde las propias capas populares desarrollen colectivamente su conocimiento, sus formas de aprender y explicar los acontecimientos de la vida social. Y finalmente, una práctica de reconstrucción del tejido social, asumida como educación para los movimientos sociales.

Estas corrientes se han consolidado o debilitado por las condiciones

contextuales de la EP, es decir, por los cambios económicos, políticos y sociales que han influido y determinado el proceso de reflexión y prácticas de la Educación Popular. En este sentido, se observa en la bibliografía posiciones heterogéneas en búsqueda de giros conceptuales-prácticos de la Educación Popular.

Por su parte Pérez (2012), menciona tres causas de esta heterogeneidad, que ella denomina *vaguedad*. La primera tiene que ver con las posiciones de los educadores y los fines políticos de sus trabajos en tanto que elementos del cambio social. La segunda hace referencia a los desencuentros con los centros de conocimientos de la Ciencias Sociales (universidades, teóricos entre otros), que no han permitido un cuerpo riguroso claramente delimitado. Finalmente, la autora señala como tercera causa, la mezcla de prácticas e inventivas, surgidas en las últimas dos décadas en diferentes países y organismos vinculados con los niveles y formas de luchas populares, la cultura, las tradiciones y creencias.

Al interior del mundo de la Educación Popular no sólo se mueven corrientes, sino también “una práctica excluyente y descalificadora que ha hecho carrera entre los educadores populares, quienes han convertido las diferencias en antagonismo irreconciliables...” (Mejía, 2001, p. 11).

El uso diferencial de términos para referirse a los sectores sociales subalternos- pobres, pueblo, sectores populares, movimiento popular, movimientos sociales, actores sociales, sujetos sociales- hace referencia a diversos momentos y perspectivas de interpretación de la Educación Popular...[...]. Han predominado más imágenes culturales heredadas del romanticismo, del populismo, del iluminismo y del marxismo, que elaboraciones teóricas e investigaciones orientadas a comprenderlos. (Torres, 2011, p.24).

Sin embargo, más allá e independientemente de las visiones que dan origen a diversas prácticas, las corrientes que se asumen como EP comparten un núcleo, un mínimo de elementos comunes que atraviesan las diferentes prácticas educativas populares, así asuman connotaciones diferentes e incluso contrarias en diversos

momentos y contextos.

En este sentido, Torres (2011), plantea algunos rasgos definitorios de toda práctica de Educación Popular. Ellos son:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 9).

Supuestos Pedagógicos de la Educación Popular para la formación de ciudadanía

Para desarrollar el discurso teórico acerca de los postulados pedagógicos de la EP, es pertinente referir qué se entiende por pedagogía desde la visión de los autores de esta corriente. En sentido, una primera acotación es que los educadores populares conciben la pedagogía como el saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento.

En esta misma perspectiva, Fe y Alegría en el documento central de su XXXII Congreso Internacional, titulado: *La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras Prácticas Educativas Formales y no Formales*, asume la pedagogía como el saber práctico-teórico, producto de la reflexión e investigación sobre el hecho educativo y sobre las relaciones que se construyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una pedagogía para empoderar al hombre y a la mujer “para que sean sujetos de su propia transformación y actores en la transformación de la sociedad” (Fe y Alegría. 2012, p.4).

Según Mejía y Awad (2003), la pedagogía sólo se entiende como parte de un proyecto político, cultural en el campo de la educación, y no puede referirse sólo a un saber teórico o práctico de la educación sino que debe implicar la transformación de la sociedad. Para esos autores, no existe actividad pedagógica en la EP que no lleve como propósito una acción práctica de la realidad y un ejercicio de búsqueda de construcción de colectivos para el cambio social.

En este momento de la elaboración de este ejercicio sobre la cuestión pedagógica y las prácticas de la EP, hay que hacer un “alto en el camino” y ello obedece a la incertidumbre que nos asalta al intentar configurar un cuerpo expositivo no diríamos lineal, pero si engranado en los avances y nuevos contextos donde se concreta la pedagogía actual. Posiblemente la respuesta está en la consideración por parte de los educadores populares en asumir “lo pedagógico como una reflexión específica de los procesos de organización de cualquier actividad educativa teniendo en cuenta que muchas de ellas son movimiento social al mismo tiempo que práctica educativa” (Dussán, 2004, p. 67).

No obstante, lo pedagógico es un punto neurálgico y de desencuentros entre las corrientes que hacen vida dentro de la EP, la siguiente cita lo pone de manifiesto:

Salvo escasas alusiones a que la EP debe desarrollar producción y apropiación del conocimientos o al diálogo de saberes, no se visibilizan las reflexiones que puedan estarse dando acerca de lo que ya se ha señalado como el legado más valioso de la EP: sus formas de trabajo y sus didácticas específicas; es decir, hay un silencio a las maneras como se concretan los principios éticos y las intencionalidades políticas emancipadoras en las prácticas educativas concretas (Torres, 2011, p. 117).

Igualmente Mejía (2011), hace un llamado a la reflexión pedagógica al tiempo que enuncia una constatación del quehacer pedagógico:

Los educadores populares hemos comprendido que el trabajo pedagógico no puede seguir atado a la improvisación y al espontaneísmo. Debemos

desarrollar una acción rigurosa y bien fundamentada, utilizando dispositivos coherentes con nuestra opción, ya que hasta los más sencillos dispositivos que utilizamos en la actividad educativa, son también parte básica de la opción humana que tenemos (p. 65).

Esta posición es coincidente con Torres (2007), quien plantea que uno de los retos actuales de la EP es asumirse como pedagogía crítica, y compartir las reflexiones de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) para los contextos latinoamericanos actuales.

La revisión bibliográfica sobre la llamada Pedagogía Crítica puso de manifiesto que los autores se preocuparon por elaborar un discurso conceptual para definirla, en cuyo contenido se hace evidente la relatividad del concepto. En consecuencia, las numerosas definiciones encontradas están determinadas por las diferentes concepciones ideológicas, educativas, epistemológicas acerca de la educación y el rol de la Pedagogía Crítica.

El planteamiento anterior se hace evidente al revisar las dos corrientes que según Bórquez (2012), han marcado a la Pedagogía Crítica, a saber: los modelos de reproducción y los enfoques comunicativos de la resistencia. No obstante, es importante aclarar que existe una interrelación en el discurso entre las dos corrientes debido a la identificación común del rol de la escuela en la transmisión de la ideología dominante.

En este sentido, los pedagogos críticos comparten la idea de que la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades sociales, económicas, raciales, entre otras, pero también se propone la formación de ciudadanos capaces de actuar y mejorar la democracia.

El anclaje de la Pedagogía Crítica se encuentra en la Teoría Crítica Social, que deviene de la Escuela de Frankfurt fundada en 1923 y consolidada a partir de 1937 generando una vertiente significativa que nutre e inspira los modelos de pedagogía que emergen en contra de visiones positivistas. Exponente de una de estas

vertientes es Habermas y sus propuestas en cuanto al diálogo crítico, el efecto racional comunicativo y las posibilidades emancipadoras, cuyos planteamientos cobran gran auge desde la década de los 60 hasta nuestros días, al cual es necesario hacer mención especial porque “una parte sustantiva de su obra se vincula de una u otra forma con los problemas educativos y pedagógicos” (Bórquez, ob. cit., p. 68).

En efecto, la teoría de la acción comunicativa de Habermas es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, al situar el diálogo como elemento sustantivo en todo proceso educativo. Es justamente esta propuesta que da pie o inspiración a muchos teóricos de la Pedagogía Crítica, los cuales plantean que dentro de la escuela debe ejercitarse el diálogo crítico, racional y argumentativo, con el fin de educar a los estudiantes en un ámbito público y configurar así en ellos un comportamiento solidario, emancipatorio y democrático (Bórquez, ob. cit.).

El discurso dialógico y su consecuente propuesta de acción para la transformación es un foco central en los postulados pedagógicos de la EP. Ya en 1970 Freire publicaba la teoría de Acción Dialógica en su libro Pedagogía del Oprimido una década antes de Habermas. Con relación al diálogo Freire señala: “la dialogicidad es una exigencia de naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1970, p. 100).

Efectivamente, una de las ideas fundamentales en la propuesta de Freire, la constituye su noción de hombre racional y su capacidad de comunicarse, es decir, el diálogo como expresión de la intersubjetividad donde la palabra está ligada a la acción y a la reflexión. La idea de diálogo la introduce el pensador brasileño en toda la actividad educativa, de allí que promueve propuestas dialógicas, con tránsito de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización crítica de los saberes de los estudiantes en el acto educativo al tiempo que estimula una mirada crítica de la realidad concreta.

Igualmente postula una educación problematizadora que posibilita que los protagonistas de la práctica educativa -educador y educando- se formen entre sí mismos en un diálogo horizontal cuya dirección tiene como objetivo la autonomía y la independencia para la transformación de la realidad social.

El pensamiento pedagógico de Freire es retomado por autores contemporáneos de la Pedagogía Crítica como Paul Willis, los estadounidenses Michael Apple y Henry Giroux, y el canadiense Peter McLaren entre otros. Un elemento común que exponen los autores inscritos en esta corriente, es el análisis sobre el poder que se ejerce al interior de la escuela, en los espacios sociales y las posibilidades de transformación. De allí, que Apple (1997), en sus argumentos fomenta una actitud de cambio a través de la acción que tanto los estudiantes como los docentes y actores formativos son capaces de gestionar para generar procesos de transformación. Dicha acción está referida en su propuesta como saber práctico, donde el conocimiento se aplica con direccionalidad de metas y cambios tanto en la escuela como en la vida.

Consideraciones Finales

Es conveniente decir de nuevo que el alcance de este ejercicio si bien ha sido limitado, ha estado guiado por el propósito de acercarse al mundo de la Educación Popular para comprender su relación con la formación de ciudadanía. En este sentido, no se trató de presentar y -menos aún- de analizar el concepto de ciudadanía, sus giros y cambios en los diferentes contextos históricos, sino de intentar comprender la vinculación de la Educación Popular con la formación de ciudadanía.

En este sentido, debemos señalar lo amplio, complejo, heterogéneo y también difuso del término Educación Popular. Difuso porque no hay fronteras claramente demarcadas. En el lenguaje cotidiano de los colectivos que la habitan se

asume su denominación como un supuesto evidente, cuando en realidad hay una diversidad de prácticas, procesos y concepciones, derivadas de un entramado ideológico e intelectual entre las tradiciones cristiana y marxista e influencias de los movimientos izquierdistas que escenificaron luchas políticas en América Latina en la década de los sesenta.

En la revisión de literatura, las diferencias no sólo radican en sus intenciones, principios, sino que existen profundas diferencias en cuanto a la concepción de su esencia o especificidad. De allí que mientras algunos se refieren a ella como “metodología”, otros la asumen en tanto “herramienta”, “opción política” o “comunidad de pensamiento”, acepciones que se traducen -finalmente- en prácticas diferentes y muchas veces excluyentes.

Otra constatación se deriva del mismo desarrollo histórico de la Educación Popular. En efecto, a lo largo de los años es posible observar en ella la existencia de enormes esfuerzos por identificar algunos de sus principales rasgos característicos. Prueba de ello, son los cuantiosos documentos del Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), cuyo contenido sugieren pistas para el consenso respecto a su definición, de origen Freiriano e intencionalidad. En tal sentido, Osorio (2010) señala que se trata de:

[...]Una corriente pedagógica originada en América Latina en torno al aporte de Paulo Freire, desde la cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de las relaciones entre la educación y la política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras (p.18).

Y es justamente en la dimensión de “las prácticas intencionalmente emancipadoras”, donde se ubica la formación de ciudadanía como una construcción de capacidades sociales, culturales y políticas para el ejercicio democrático. Castillo y Osorio (1997) al sintetizar la amplia discusión y reflexiones generadas en torno a la

formación de ciudadanía, afirman que se trata de una educación volcada al objetivo global de formar ciudadanos autónomos y críticos.

De allí, que los mencionados autores se inclinan por una educación para la ciudadanía, no sin antes advertir sobre la necesidad de una formación planeada y de la creación de un instrumental pedagógico capaz de propiciar calidad substantivamente democrática a la intervención de los diversos actores en los espacios públicos y canales de participación ciudadana.

Efectivamente, en la producción teórica actual del movimiento de la EP, es posible apreciar una variación en tanto a la concepción de dichas prácticas emancipadoras y en consecuencia de la noción de ciudadanía. Al respecto, Osorio (2004) desde la tribuna de este movimiento plantea:

Debemos entender ciudadanía en cuatro niveles. El primero se refiere a la ciudadanía como una cualidad jurídica...; El segundo nivel es el de la ciudadanía como condición de calidad de la democracia y hace referencia a los procedimientos de la convivencia democrática, al conocimiento de las instituciones y a la participación ciudadana...; El tercer nivel es el de la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional...; El cuarto nivel es el de la ciudadanía como rememoración crítica: este nivel es el de la ciudadanía como solidaridad (pp. 6-7).

La EP ha tenido una fuerte presencia y un acumulado experiencial decisivo en los procesos formativos de movimientos populares y colectivos sociales, que han sido fundamentales en las luchas por la democracia en los países de América Latina. De allí, que la discusión y reflexión sobre su responsabilidad en la construcción de ciudadanía democrática y autonomía política de los movimientos populares deben estar en el orden del día de la agenda democrática.

La construcción de un movimiento popular autónomo tiene una enorme trascendencia social, porque constituye un muro de contención para las dinámicas clientelares y relacionales. Ello sólo es posible, si se trabaja en la formación de ciudadanos democráticos, que permita conformar un país donde la ciudadanía y su

pluralidad, entre ellas la organización popular, sea una fuerza importante para las exigencias y el control de las políticas del Estado.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona. Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El Oficio de la Ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bobbio, N. (2003). *Teoría General de la Política*. España: Editorial Trotta.
- Bórquez, R. (2012). *Pedagogía Crítica*. México. Editorial: Trillas.
- Castillo, A. y Osorio. J. (1997). *Construcción de Ciudadanía en América Latina: hacia una Agenda de la Educación Ciudadana*. Documento. México. CEEAL
- Celso, A. (2012). *La Progresión del Pensamiento Político Pedagógico de Paulo Freire*. En: Delgado. A; Romero. M; Vidal (Comp.), ¿Qué es la Educación Popular? La Habana: Editorial Caminos.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, H. (2013). *Democracia Deliberativa en Jürgen Habermas*. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5206395.pdf>. [Consulta: 2015, Enero 25]
- Dussán, M. (2004). *Modelo Pedagógico de la Experiencia de Educación Popular de la Universidad Sur colombiana*. Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible: www.tdx.cat/bitstream/ [Consulta: 2013, Noviembre 21]
- Fe y Alegría (2002). *Pedagogía de la Educación Popular*. Disponible: www.feyalegría.org [Consulta: 2013, Noviembre 27]
- Freijeiro, M. (2008). *¿Hacia dónde va la Ciudadanía Social?* (de Marshall a Sen). *Andamios*, 5(9), 157-181. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200008&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2016, Enero, 21].
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M (2006). *Paulo Freire en las Escuelas de Hoy. ¿Es una pedagogía actual todavía?* *Novedades educativas*, Año 18, no 185. Brasil.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Buenos Aires: Tauro Humanidades.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una Radicalización de la Democracia*. Buenos Aires: Edit. FCE.

- Levitas, R. (1986): *The Ideology of the New Right*. Cambridge: PolityPress.
- Leydet, D. (2009). *Citizenship*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring2009 Edition). Disponible: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/citizenship/> [Consulta: 2015, Mayo 15]
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza.
- Mejía, M. (1988). *Evaluación de la Educación Popular*. Bogotá: CINEP.
- Mejía, M. y Aswad (2003). *Educación Popular. Hoy en Tiempos de Globalización*. Colombia: Ediciones Aurora.
- Mejía, M. (2011) *.Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Perú: CEAAL.
- Moro, W. (2003). *Un Acercamiento a una Práctica Libertaria*. Disponible: www.paginadigital.com [Consulta: 2004, Mayo 20]
- Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo Político. Comunidad, Ciudadanía, Pluralismo, Democracia Radical*. España: Paidós.
- Osorio, J. (2004). *Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la Formación en Valores en la Educación Comunitaria*. Disponible: <http://polis.revues.org/6267>; DOI: 10.4000/polis.6267. [Consulta: 2015, Diciembre 9]
- Osorio, J. (2010). *Documentos de Debate*. La Piragua, N° 20. México.
- Pérez, E. (2012). *La Promesa de la Pedagogía del Oprimido*. En: Delgado. A; Romero. M; Vidal. J. (Comp.) *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana: Editorial Caminos.
- PNUD (2011). *Informe la Democracia en América Latina. Hacia una Democracia de Ciudadanas y Ciudadanos*. Disponible: www2.ohchr.org/spanish/issues/democracy/ [Consulta: 2014, Junio 20].
- Preiswerk, M. (2012). *Raíces y Plataformas de la Educación Popular*. En Delgado. A; Romero. M; Vidal. J. (Comp.) *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana: Editorial Caminos.
- Torres, A. (2011). *La Educación Popular: Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Villarroel, G. (2009). *Perspectivas sobre la ciudadanía*. Extramuros [online]. Vol. I, 12, N° 31, p. 11-38. ISSN 1316-7480.