EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Voces, territorios y praxis para la liberación

Volumen I

Enrico Bocciolesi
Silvia Ester Orrú

Ledizioni
The Innovative LEDIpublishing Company



2026 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli, 10 – 20136 Milan – Italy
www.ledizioni.it / www.ledipublishing.com
info@ledizioni.it

Enrico Bocciolesi - Silvia Ester Orrú (eds.), *EDUCACIÓN EMANCIPADORA. Voces, territorios y praxis para la liberación. Volumen I*
First edition: April 2026

Diseño de cubierta y maquetación a cargo de Sandra Pérez Hernández.
Obra en la cubierta: "Albero con porta verso l'abbondanza" de GionRob (2025).

ISBN PDF Open Access: 9791256007899

Los ensayos incluidos en este volumen han sido sometidos a una revisión por pares doble ciego. Cada autor y autora es responsable del contenido propuesto en el capítulo correspondiente.

EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Voces, territorios y praxis para la liberación

Volumen I

Enrico Bocciolesi
Silvia Ester Orrú

Narrare l'educazione. Teorie e prassi

Direttore
Enrico Bocciolesi, PhD
(Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

Condirettori
Patricia Rosas Chávez, PhD
(Universidad de Guadalajara, Messico)
Sandra Elizabeth Cobián Pozos
(Maestría en Literacidad, UDG, Messico)

Redazione
Loredana Caporusso, Isabella Falcone, Maria Grazia Fierro,
Selene Gemelli, Sandra Judith Gómez González

Comitato scientifico
Madalina Cristina Marculescu †
(International EduLiteracy Institute – Romania)
María Concepción Domínguez Garrido
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)
Antonio Medina Rivilla
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)
Ramon F. Ferreiro Gravié
(Nova Southeastern University – USA)
Eufrasio Pérez Navío
(Universidad de Jaén – Spagna)
Eloy Martos Nuñez
(Universidad de Extremadura / RIUL – Spagna)
Mar Campos Fernández -Fígares
(Universidad de Almería – Spagna)
Sergey I. Boyko
(Russian State University for the Humanities – Russia)
Silvio Bolognini
(UNITRE – Italia)
Daniela Bosetto
(CRIFU – Italia)
Henry Chero Valdivieso
(Universidad Católica Los Angeles de Chimbote – Perù)

Ernesto López Gómez
(Universidad Nacional de Educación a Distancia – Spagna)
Giovanni Sgro'
(Università degli studi eCampus – Italia)
Andrea De Giorgio
(Università degli studi eCampus – Italia)
Domingo J Gallego Gil
(Universidad Camilo José Cela – Spagna)
Jacques Fijalkow
(Université de Toulouse – Francia)
Roberto Faggion
(Humanitas Innovation University – Italia)
Alberto Basile
(Australian National University – Australia)
Massimiliano Barattucci
(Università degli Studi di Bergamo – Italia)
María Encarnación Carrillo García
(Universidad de Murcia – Spagna)
Linda Angélica Osorio Castillo
(Universidad Autónoma de Nuevo León – Monterrey, Messico)
Elías Said Hung
(Universidad Internacional de la Rioja – Spagna)
Thomas P. Mackey
(SUNY Empire State University – USA)
Enrique Encabo Fernández
(Universidad de Murcia – Spagna)

ÍNDICE

Introducción 11

El paradigma de la distorsión: Ensayo sobre las imágenes en tiempos de exclusión

Sílvia Ester Orrú 19

Voces silenciadas, historias que resuenan la educación de las mujeres dentro y fuera de los muros de la cárcel

Ana Cristina Costa Carvalho

Márcia Stengel 43

La emergencia de la primavera autista: Conocimientos anunciados a partir del activismo en línea como estrategia de educación no formal

Perolina Souza Teles

Elder Silva Correia

Fabio Zoboli 63

El derecho a ser estudiante y a participar en la experiencia escolar común

Rosângela Machado 81

La revuelta de Lia: Lecciones de jóvenes autistas sobre educación

Fernanda Miranda Da Cruz

Andreia Alice Rodrigues Da Costa

Gisella Paola Novo Hiche 95

Curaduría de contenidos visuales en los procesos de codificación y decodificación en el método de investigación crítico freireano

Sandra Pérez Hernández 115

Emancipar a la educación para liberar a la persona: Pedagogía de la literacidad, democracia y concientización entre Freire, Dewey y Gramsci

Enrico Bocciolesi 133

Currículum intercultural y pedagogía crítica: un enfoque freireano para la educación indígena en Paraguay

Derlis Ortiz Coronel

Rubens Lacerda de Sá 153

Círculos de cultura latinoamericanos: Revisitando memorias y experiencias en torno a la educación popular

César Ferreira Da Silva

Nima Imaculada Spigolon 177

Índice de autores 195

EMANCIPAR A LA EDUCACIÓN PARA LIBERAR A LA PERSONA

PEDAGOGÍA DE LA LITERACIDAD, DEMOCRACIA Y CONCIENTIZACIÓN ENTRE FREIRE, DEWEY Y GRAMSCI

Enrico Bocciolesi[1]

Resumen

El presente capítulo analiza la vigencia de la pedagogía de la alfabetización de Paulo Freire en diálogo con la filosofía de la educación democrática de John Dewey y con la lectura pedagógica de la hegemonía de Antonio Gramsci.

Se sostiene que la alfabetización crítica, como práctica de libertad, es hoy día una de las vías privilegiadas para articular educación, democracia y justicia social en sociedades atravesadas por migraciones, desigualdad y neoliberalismo. La argumentación se sustenta en las obras clásicas de los tres autores y en los aportes de la pedagogía crítica y de la educación de personas adultas.

Introducción: educación, opresión y sociedad multicultural

Las últimas décadas han sido marcadas en buena medida por la interpelación de los sistemas educativos a consecuencia de la intensificación de los flujos migratorios, de la consolidación de las sociedades multiculturales y de la acentuación de las desigualdades sociales. La escuela como espacio de socialización, selección y distribución de oportunidades se ve obligada a repensar su función emancipadora y reproductora de las relaciones de poder. En este marco, la reivindicación crítica de la pedagogía de Paulo Freire permite replantear la alfabetización como práctica política orientada a la liberación de los oprimidos, y en estrecha relación, a la construcción de una ciudadanía

1 Universidad de Urbino enrico.bocciolesi@uniurb.it

crítica. La articulación de esta propuesta pedagógica con la filosofía de la democracia y de la educación de John Dewey, así como con la lectura gramsciana de la hegemonía y la subalternidad, aporta un marco conceptual rico para pensar la educación como práctica de libertad en sociedades atravesadas por el neoliberalismo y la globalización. A pesar del crecimiento de la tasa de alfabetización a nivel mundial, en 2020 había alrededor de 763-773 millones de personas adultas UNESCO Institute for Statistics, 2020) alrededor del mundo que carecían de competencias básicas de lecto-escritura, dos tercios de ellas mujeres. Esta realidad indica que la alfabetización inicial en la infancia no es suficiente por sí sola para garantizar la integración de las personas en las culturas letradas, y que la ausencia de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y de entorno letrado significativo lleva a la exclusión de una parte importante de la población adulta de las culturas letradas y hasta al recaído analfabetismo funcional, por lo que la post-alfabetización es un tema que requiere ser repensado como un problema central de la educación.

La pedagogía de la alfabetización en Paulo Freire: hacia la educación problematizadora

Pedagogía del Oprimido es la obra más conocida de Paulo Freire y la obra donde desarrolló la crítica a la educación bancaria y la propuesta de la educación dialógica y problematizadora. En la educación bancaria, el maestro deposita conocimiento en los estudiantes, concebidos como contenedores vacíos, reproduciendo una relación vertical y autoritaria que reafirma la acomodación de los oprimidos al mundo existente. Giroux describe cómo Freire pensó la pedagogía no como método ni técnica a priori, sino como acto político y performativo, a fin de que los sujetos se reconozcan a sí mismos como agentes capaces de leer críticamente el mundo y actuar sobre él: "la pedagogía no es un método ni una técnica a priori que deba imponerse a todos los alumnos, sino un acto político y performativo" (2010, p. 715)[2]. Esta dimensión política de la educación implica rechazar la reducción instrumentalizada del proceso educativo a la mera transmisión de habilidades técnicas. Por lo que se refiere a Freire, el autor de Recife propone la educación dialogante, en la que los educadores y los educandos se reconocen a sí mismos como

2 Las citas de este capítulo, que surgen de publicaciones en idioma inglés, se han traducido para adaptarlas al idioma del libro y favorecer su comprensión.

sujetos de conocimiento. El contenido pedagógico se deriva de la problematización de la realidad vivida, transformada en situaciones límite que se analizan en comunidad para revelar las estructuras de opresión y abrir los horizontes de acción transformadora. Esta concepción del papel de la pedagogía concibe el proceso de alfabetización no como el aprendizaje mecánico de técnicas de lectura y escritura, sino como la apropiación crítica de la palabra y el mundo. McLaren destaca cómo la pedagogía de Freire se conecta a una corriente de pensamiento crítico en América Latina, que relaciona la educación, la cultura y la transformación política. Según McLaren, "la obra de Freire plantea un desafío fundamental a las relaciones sociales opresivas que estructuran la educación y la sociedad" (2000, p. 15), y formula la necesidad de pensar en el aula escolar como espacio de lucha contra las diversas opresiones. Las palabras generadoras de Freire y los círculos de cultura permiten a los participantes analizar temas significativos (trabajo, vivienda, salud, tierra), releyendo sus experiencias a la luz de las categorías críticas y elaborando nuevos significados compartidos. La lectura de la palabra se articula con la lectura crítica del mundo.

Alfabetización, cultura popular y práctica de la libertad

La alfabetización, desde la perspectiva freireana, es inseparable de la cultura popular y de la lucha por la humanización. Freire concibe a los oprimidos como sujetos históricos con saberes y prácticas culturales propias, sistemáticamente desvalorizadas por la cultura dominante. La pedagogía del oprimido se propone valorizar el capital cultural de los oprimidos al tiempo que lo somete a una lectura crítica de las relaciones de dominación que lo atraviesan. En este sentido, el método de alfabetización de Freire se presenta como un método de cultura popular: "la finalidad de un método de alfabetización es no sólo enseñar a leer y escribir, sino también politizar, es decir, ayudar a los oprimidos a tomar conciencia de la estructura de la opresión y a organizarse para luchar contra ella". Giroux ha destacado que "la pedagogía de Freire no es solamente una serie de estrategias de enseñanza, es un proyecto de educación como práctica de la libertad, una estrategia de educación crítica para cuestionar el capitalismo y las múltiples formas de opresión" (2010). Souto-Manning ha investigado cómo los círculos de cultura freireanos, al ser puestos en práctica en contextos culturalmente heterogéneos, se constituyen como un espacio en el que las comunida-

des marginadas co-construyen un conocimiento crítico a partir de su experiencia vivida. Souto-Manning señala cómo "los círculos culturales ofrecen espacios en los que los participantes participan en la construcción conjunta del conocimiento al nombrar y renombrar el mundo" (2010, p. 27), articulando así la literacidad con el empoderamiento comunitario. A partir de esta perspectiva, alfabetizar es promover las condiciones para que los sujetos expresen su palabra y se apoderen de la palabra, hasta ahora monopolizada por las clases dominantes. La alfabetización crítica destruye la *cultura del silencio* y utiliza la palabra del pueblo como instrumento de reconstrucción de su historia. Pero al mismo tiempo, exige trabajar la lengua del pueblo, porque sólo a partir de su lengua pueden los grupos subalternos nombrar el mundo y sostener un diálogo dialéctico con la lengua y cultura dominantes.

Concientización y sujeto político

La concientización (conscientização) es un concepto central en la teoría de Paulo Freire. La concientización está ligada, en los primeros escritos de Freire, a una visión racionalista y desarrollista del cambio social típica de los movimientos progresistas latinoamericanos de mitad de siglo XX. Sin embargo, en *Pedagogía del oprimido* y en otros escritos posteriores, Freire reelabora el concepto de concientización de modo más explícitamente crítico y marxista, como proceso de toma de conciencia de las condiciones de opresión y de la participación de la cultura hegemónica en la reproducción de la opresión. La concientización no es meramente el cambio de actitud de las personas; es más bien el cambio histórico y colectivo de conciencia que articula reflexión y acción (praxis). Implica descubrir las situaciones límite que configuran nuestras vidas cotidianas, comprender el origen de estas situaciones y generar desde allí respuestas transformadoras. Es por eso que Freire enfatiza que el educador y el educando deben colocarse a sí mismos como coinvestigadores de la realidad en un diálogo que evite tanto el vanguardismo ilustrado como el espontaneísmo ingenuo. Torres analiza el aspecto aplicado de la concientización en el trabajo político-educativo de Freire en el marco de su Secretaría de Educación de São Paulo y muestra cómo se puede articular el cambio curricular para el encuentro de saberes populares y saberes académicos. Torres muestra que las reformas implementadas por Freire apuntaban a "una nueva relación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento académico

y el conocimiento popular, y entre profesores y alumnos" (1994, p. 197), demostrando así la coherencia del pensamiento de Freire. Esta teoría se amplió en la pedagogía crítica contemporánea para abordar también las dimensiones del género, de la raza, de la ecología y de la colonialidad, que son objeto de un abordaje parcial en el pensamiento de Freire.

No obstante, el concepto de concientización sigue siendo una de las referencias clave para el abordaje de los procesos educativos que apuntan a la formación de sujetos capaces de leer críticamente las intersecciones del capitalismo, del racismo, del patriarcado y de la devastación ecológica.

Democracia y educación como condición de la vida democrática

En *Democracy and Education* (1916), Dewey elabora una filosofía de la educación que concibe la escuela como institución central para la reconstrucción democrática de la sociedad. Dewey la define como necesidad de la vida, función social y crecimiento, subrayando la necesidad de que todo grupo social eduque a sus nuevos miembros para garantizar la continuidad de la experiencia propia del grupo. La originalidad de Dewey estriba en la relación de la función educativa con la substantiva concepción de la democracia como modo de vida asociado y experiencia compartida. La democracia no es para Dewey un simple régimen de gobierno, sino que se basa en la participación de todos los miembros de la comunidad para la determinación de los fines comunes y para el libre intercambio de ideas. En este contexto, la función de la educación estriba en desarrollar disposiciones intelectuales y morales que faciliten la participación activa de los ciudadanos. La obra de Westbrook (1991) ofrece un rico y preciso recorrido por la obra de Dewey, mostrando la génesis de la teoría democrática de Dewey como un proceso de tensión permanente con las contradicciones del capitalismo industrial norteamericano. "Dewey creía que la democracia no era solo una forma de gobierno, sino una forma de vida, y que la educación era su condición indispensable" (1991, p. 175). La substantiva concepción de la democracia constituye el núcleo filosófico del pensamiento de Dewey y lo diferencia de los procedimentalistas. Biesta y Burbules (2003) han profundizado en la importancia del pensamiento del pragmatismo deweyano para la investigación educativa contemporánea subrayando la importancia de la experiencia como transacción y no meros interacciones entre el sujeto y el entorno. El pensamiento de

Dewey supone una revisión radical de los dualismos que siguen dominando los discursos pedagógicos. "La perspectiva transaccional de la teoría de la experiencia de Dewey implica que tanto el organismo como el entorno se transforman a través de su interacción" (2003, p. 47), y eso tiene consecuencias para la creación de entornos democráticos. Dewey critica las visiones dualistas que establecen la oposición entre teoría y práctica, entre la mente y el cuerpo, entre individuo y sociedad, para ofrecer una concepción de la experiencia como transacción continua entre el sujeto y el mundo. La tarea educativa es organizar la experiencia que contribuya al crecimiento del individuo como ser social, capaz de participar en la vida colectiva y de reconstruir críticamente las tradiciones recibidas.

La escuela como laboratorio de democracia

La perspectiva deweyana sostiene que la escuela debería funcionar como una micro comunidad democrática. Dewey defiende que las relaciones cooperativas dentro del aula y dentro de la institución preludian y preparan la participación en otras formas más amplias de vida democrática. Eso supone superar los modelos autoritarios fundados en la disciplina externa para pasar a otras formas de organización escolar que promuevan el trabajo en común, el diálogo, el aprendizaje a partir del trabajo sobre problemas. Apple y Beane han ofrecido testimonios concretos sobre la existencia de escuelas democráticas que actualizan el legado deweyano en contextos educativos actuales, para demostrar que "las escuelas democráticas no surgen por casualidad; son el resultado de los esfuerzos deliberados de los educadores por crear las condiciones y las oportunidades necesarias para que la democracia cobre vida" (2007, p. 7). La progresiva industrialización y el desarrollo del capitalismo en el Estados Unidos llevaron a Dewey a pensar en el peligro de la perspectiva economista de la educación. Advertía de que la perspectiva de la escuela como instrumento de producción de capital humano conduciría a la reproducción de las diferencias sociales de clase y a la concreta limitación de la educación de la mayoría de la población a la simple formación de habilidades instrumentales y no a la formación cultural y cívica. Un estudio de Labaree ha ofrecido un análisis histórico-sociológico de la tensión de las diferentes finalidades de la educación en los Estados Unidos, objetivos democráticos, de eficiencia social e individualistas, y de la forma en que "la orientación hacia el mercado

de la educación ha llegado a dominar el sistema educativo estadounidense de tal manera que socava los objetivos democráticos" (1997, p. 41). Este estudio ofrece argumentos empíricos que corroboran la crítica de Dewey. Por lo tanto, defendió la escuela que articule el trabajo manual y la actividad intelectual, la ciencia y el arte, y que busque la formación integral de la persona. Esta perspectiva de la escuela de Dewey ha sido reeditada en el debate sobre la sociedad del aprendizaje y la mercantilización de la educación. La perspectiva de la pedagogía crítica destaca la actualidad de la perspectiva de Dewey al oponer la perspectiva de la democracia como vida a la lógica neoliberal de la escuela de la empresa y el empresario de sí mismo del estudiante.

Educación, valores y reconstrucción social

Dewey destaca la inseparabilidad de la educación de la cuestión de los valores. La tarea educativa no puede centrarse en la simple transmisión de habilidades instrumentales y debe promover la reflexión sobre la finalidad de la vida individual y colectiva. Desde esta perspectiva, la filosofía de Dewey se concibe como la teoría general de la educación, en la medida en que guía la reconstrucción permanente de la práctica educativa a la luz de los ideales democráticos. Noddings (2013) ha actualizado el proyecto de Dewey en el contexto del siglo XXI y argumenta que la educación para la democracia debe abarcar dimensiones cognitivas, morales y afectivas. Según Noddings, "la educación para la democracia debe ir más allá de la competencia cívica para abarcar el pleno desarrollo de las personas como seres morales e intelectuales capaces de sostener comunidades democráticas" (p. 12). Esta perspectiva confirma la coincidencia de Dewey y Freire sobre la educación para la construcción del sujeto. La educación como reconstrucción supone que las instituciones y las vidas sociales no están dadas de una vez para siempre y que pueden cambiar a través de la inteligencia colectiva. La escuela se convierte entonces en escenario privilegiado para la experiencia de la construcción de nuevas vidas de convivencia y de cooperación que luego se proyectan en la comunidad. Este planteamiento dialoga de manera fecunda con la pedagogía de Freire. Ambos autores conciben la educación como práctica de la transformación social basada en la experiencia y el diálogo y la problematización de la realidad. Mientras Dewey centró su interés en el contexto de las democracias de Occidente y de economías industriales avanzadas, Freire centró su

interés en poblaciones campesinas y urbanas empobrecidas de contextos de dictadura y dependencia y con un fuerte acento en la lucha de la emancipación de la opresión. Gramsci, en *Cuadernos de la cárcel*, desarrolló una teoría de hegemonía que ha tenido un impacto decisivo en las ciencias sociales en general, en la pedagogía crítica en particular. Gramsci sostiene que toda clase dominante ejerce el poder no sólo por la fuerza, sino también por el consenso, que se organiza mediante instituciones de enseñanza, cultura y medios de comunicación. La escuela es una de las instituciones que forman parte de este aparato hegemónico en tanto que contribuye a consolidar una determinada visión del mundo. Por lo tanto, Gramsci se refiere a la figura de los intelectuales orgánicos, que se originan en el seno de las clases subalternas y se comprometen con el proyecto de una contrahegemonía. La función de los intelectuales orgánicos es conectar las experiencias de resistencia de los subalternos, elevar el sentido común a buen sentido crítico, y contribuir a una reforma intelectual y moral que trasciende la lucha económica. Por lo tanto, se trata de una figura con una dimensión evidente en lo que se refiere a la formación de sujetos que pueden pensar y dirigir, en tanto que no se limitan a ejecutar. Mayo ha demostrado con rigor analítico las coincidencias y contradicciones entre Gramsci y Freire en lo que se refiere a la educación de personas adultas, argumentando que "tanto Gramsci como Freire consideraban la educación como un ámbito de lucha y como un medio para desarrollar la conciencia crítica entre los grupos subordinados" (1999, p. 67). Mayo enfatiza que si bien el contexto histórico en el que se sitúan Gramsci y Freire difiere, en el de Freire se encuentra el proyecto de una educación popular en tanto que praxis transformadora de hegemonía alternativa. Si bien Apple ha profundizado en la relación entre ideología y currículo desde una perspectiva gramsciana, mostrando "cómo la selección de los contenidos escolares nunca es neutral, sino que siempre refleja los intereses y las perspectivas de determinados grupos sociales" (2004, p. 6), esta perspectiva es esclarecedora de los mecanismos a través de los cuales el currículo escolar puede funcionar tanto como aparato hegemónico como espacio de resistencia y contrahegemonía. Las raíces radicales de Coben, por su parte, se han enfocado en los aspectos comunes a Gramsci y Freire en la política de educación de adultos, resaltando "que, para ambos pensadores, la educación de adultos no era una actividad secundaria, sino una tarea política fundamental en la lucha por la emancipación" (1998, p. 134).

Círculos de cultura y consejos de fábrica

Los dispositivos pedagógicos de Gramsci y Freire presentan notables paralelismos. En el caso de Gramsci, los consejos de fábrica y los círculos culturales se conciben como instancias en las que los trabajadores se forman colectivamente, discutirán sobre la organización del trabajo y de la vida comunitaria, y elaborarán una visión alternativa de la sociedad. En Freire, los círculos de cultura son el espacio privilegiado de la alfabetización y la conciencia. Es allí donde un coordinador deja de lado el rol tradicional de educador transmisor de saberes y se coloca como animador del diálogo, mientras que el grupo se encarga de establecer los temas a discutir y de analizarlos a partir de sus propias experiencias. Las palabras generadoras y los cuadros de situación desencadenarán procesos de reflexión crítica que darán lugar a la acción colectiva. En ambos casos, el círculo es una metáfora de una forma de organización no jerárquica, es decir, una organización que rompe con la frontalidad típica del aula tradicional. Son espacios en los que se reconoce, se debate y se redefine la cultura popular, y se produce un proceso de subjetivación política. La educación ya no es una mera preparación para la inserción pasiva en el orden existente, sino una práctica de creación de nuevas formas de vivir.

Hegemonía neoliberal y subalternidad

La lectura pedagógica de Gramsci nos permite una interpretación crítica de la función de la educación en el marco del neoliberalismo. Autores como Mayo (2008) han analizado cómo las políticas de la actualidad, dictadas por la lógica del mercado, tienden a convertir la escuela en empresa y al estudiante en emprendedor de sí mismo, promoviendo la competitividad y la meritocracia como valores esenciales. La hegemonía neoliberal redefine el sentido común sobre la inevitabilidad del mercado y dificulta la emergencia de imaginarios alternativos. Mayo ha actualizado la lectura de Gramsci y Freire para el marco neoliberal globalizado y ha concluido que "el proyecto neoliberal implica una revolución cultural en la que el sentido común se reconstruye en torno a los valores del mercado, el individualismo y la competencia" (2008, p. 425). A su juicio, la única opción para superar esta hegemonía es recuperar la idea de "buen sentido" como núcleo de una pedagogía crítica capaz de articular demandas heterogéneas de la sociedad en torno a un proyecto contrahegemónico. Según una lectura gramsciana-freireana de la

realidad, la tarea de la educación es desnaturalizar el sentido común, visibilizar las desigualdades creadas y abrir paso a la construcción de un nuevo bloque histórico. La alfabetización crítica se convierte así en instrumento para nombrar y cuestionar las diversas formas de subalternidad que atraviesan a migrantes, mujeres, minorías raciales, pueblos indígenas, y sectores precarizados en general. Inmerso en este contexto, el concepto de contrahegemonía adquiere también un sentido pedagógico específico: implica el desarrollo de prácticas educativas que, sin aislarse de las instituciones existentes, tensionen estas últimas desde dentro y desde fuera, fomentando la participación, la organización, y la reflexión crítica. La propuesta freireana de intervenir metódicamente en los sistemas institucionales y actuar de manera estratégica desde fuera se enmarca en una concepción dialéctica del conocimiento y la acción. Conocer el terreno y al antagonista no es un acto contemplativo. La comprensión de las estructuras de poder implica habitarlas críticamente y transformarlas desde dentro, al mismo tiempo que se buscan alternativas desde fuera. La pedagogía crítica ha demostrado la forma en que la práctica disciplinaria, el contenido y el lenguaje de la escuela pueden reforzar diferentes modos de dominación cultural y simbólica, relegando la experiencia y la cultura de los grupos subalternos a un segundo plano. La alfabetización crítica, en el camino de Freire, consiste en la inversión de esta lógica y el trabajo con el capital cultural de los oprimidos, reconociendo sus saberes y construyendo herramientas de lectura y transformación de la realidad a partir de ellos. Esto requiere la elaboración de programas de alfabetización que trabajen con la lengua materna, con temas generadores relevantes y con la organización colectiva, en lugar de centrarse únicamente en la destreza individual.

Concientización en tiempos de globalización y medios digitales

La globalización neoliberal y el avance de las tecnologías digitales han complejizado el escenario de la concientización. Por un lado, las redes de comunicación ofrecen nuevas posibilidades para el acceso a la información, la creación de redes transnacionales y la difusión de discursos contrahegemónicos. Por otro lado, potencian la circulación de mensajes simplificados y despolitizados, la desinformación y el lenguaje del consumo, que pueden reforzar diferentes modos de conciencia acrítica y fatalista. Kellner y Share han defendido la necesidad de la educación mediática crítica como extensión necesaria de la alfabeti-

zación freireana en la sociedad digital, argumentando que "la alfabetización mediática crítica tiene como objetivo ampliar el concepto de alfabetización para incluir diferentes formas de cultura mediática, tecnologías de la información y la comunicación y nuevos medios" (2005, p. 372). Según Kellner y Share, si no se contempla la dimensión crítica, la educación mediática corre el riesgo de perpetuar las lógicas de consumo que pretende cuestionar. Por otra parte, Luke ha reseñado los cimientos de la alfabetización crítica, subrayando su actualidad en el marco de los nuevos medios digitales. Según Luke, "el concepto de alfabetización crítica puede describirse como el uso de las tecnologías de la impresión y otros medios de comunicación para analizar, criticar y transformar las normas, los sistemas de reglas y las prácticas que rigen los ámbitos sociales de la vida cotidiana" (2012, p. 5). Esta definición extiende la concepción freireana a los entornos multimodales y digitales. Por otro lado, Buckingham ha elaborado un marco comprehensivo para la educación mediática, a partir del cual sostiene que "la educación en medios de comunicación, al igual que otras formas de alfabetización, debería centrarse en desarrollar las capacidades críticas y creativas de los alumnos, en lugar de limitarse a transmitir información" (2003, p. 13). Esta perspectiva confirma la necesidad de relacionar la alfabetización mediática y la concientización como aspectos complementarios de la educación para la democracia del siglo XXI. En este sentido, la concientización no puede pensarse como una etapa lineal del "paso" desde una conciencia ingenua a la conciencia crítica. Tiene que pensarse como un proceso inacabado, atravesado por tensiones entre racionalidades, emociones, pertenencias identitarias. Freire advertía desde sus inicios sobre los peligros de reducciones voluntaristas o ilustradas del proceso de concientización, enfatizando la necesidad de diálogo respetuoso con los saberes populares y la comprensión de la subjetividad del educando. La pedagogía crítica actual ha ampliado este marco para incluir la comprensión del proceso a través del cual los medios masivos, los medios digitales, la cultura de masas producen subjetividad, deseos, miedos, etc. La educación para la ciudadanía digital, la alfabetización mediática, y la educación intercultural crítica figuran como espacios privilegiados para reactivar la concientización.

El multiculturalismo, las migraciones, y la educación intercultural crítica

La creciente migración y la consolidación de sociedades multiculturalmente complejas plantean nuevos desafíos a la educación. La política de integración puede oscilar entre modelos asimilacionistas, que exigen la renuncia a las identidades originales, y modelos meramente celebrativos de la diversidad, que corren el riesgo de folklorizar las culturas subordinadas. Banks (2004) ha elaborado un marco conceptual para la educación multicultural que distingue cinco dimensiones interrelacionadas: integración del contenido, construcción del conocimiento, reducción de los prejuicios, pedagogía equitativa, cultura y estructura del empoderamiento escolar. Según Banks, "la educación multicultural es un movimiento de reforma destinado a transformar el entorno escolar en su conjunto, de modo que los alumnos de diversos grupos raciales y étnicos, las mujeres y los alumnos con necesidades especiales disfruten de las mismas oportunidades educativas" (2004, p. 3). Nieto (2004) ha elaborado un modelo sociopolítico de educación multicultural que incluye explícitamente dimensiones del poder y la justicia social. Para Nieto, "La educación multicultural es un proceso de reforma escolar integral y de educación básica para todos los alumnos" que desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la escuela y en la sociedad, y acepta y afirma el pluralismo que los estudiantes, sus comunidades y docentes representan (2004, p. 346). Mientras Cummins ha proporcionado evidencia sobre las relaciones del poder que estructuran la educación bilingüe e intercultural, concluyendo que "una enseñanza eficaz pondrá inevitablemente en tela de juicio los patrones de relaciones de poder coercitivas, tanto en la escuela como en la sociedad" (2000, p. 19). Según Cummins, la dimensión lingüística de la educación intercultural no puede separarse de las relaciones del poder que determinan qué lenguas son legítimas en el espacio escolar. Una educación intercultural crítica, a semejanza de la propuesta de Freire, de Dewey o de Gramsci, tiene que evitar dos extremos. Por un lado, tiene que valorizar la dignidad y el valor de las lenguas y las culturas de los grupos de migrantes y minoritarios, integrándolas en el currículum escolar. Por otro lado, tiene que problematizar las relaciones de poder en las que se configura la construcción de la diferencia, sin recaer en visiones culturalistas que descarten las dimensiones económicas, política y jurídica de la exclusión. La concientización, en estos contextos

de conflictiva construcción de la diferencia, supone acompañar a los estudiantes a comprender las articulaciones del racismo, el sexismo, la xenofobia y el clasismo en las estructuras de las sociedades, y a soñar con formas de coexistencia sustentadas en la igualdad sustantiva y el reconocimiento mutuo. La alfabetización crítica se configura así como herramienta para desnaturalizar las narrativas nacionalistas excluyentes y para configurar una ciudadanía plural y solidaria.

El rol del educador como intelectual transformador

La propuesta de Freire, de Dewey o de Gramsci invita a configurar el rol del educador de manera exigente. El docente ya no es el mero transmisor de saberes o el mero facilitador del aprendizaje; se configura como intelectual comprometido, capaz de leer críticamente la realidad, de articular saberes académico y popular, de generar espacios de diálogo democrático. Giroux (1988) creó el término intelectual transformativo para referirse a aquellos maestros que ponen juntos la reflexión crítica y la práctica pedagógica comprometida con la justicia social. Para Giroux, "los docentes, en su calidad de intelectuales transformadores, deben desarrollar un discurso que aúne el lenguaje de la crítica con el lenguaje de las posibilidades" (1988, p. 128), sin el cinismo paralizante ni el ingenuo optimismo. Por otra parte, el concepto de la 'investigación como postura' fue propuesto por Cochran-Smith y Lytle (2009) para referirse a la orientación profesional del docente que entiende la investigación-acción como un modo de reflexión y de transformación de la práctica. Estas autoras han señalado que "cuando los docentes adoptan una actitud de investigación, cuestionan tanto sus propios conocimientos y prácticas como los de las instituciones en las que trabajan" (2009, p. 121), configurando de este modo una forma de intelectualidad orgánica gramsciana. Por otra parte, Darling-Hammond (2006) ha analizado los componentes de la formación del docente para el siglo XXI que tenga en cuenta el conocimiento disciplinar, pedagógico y contextual. Darling-Hammond señala que "los programas de formación del profesorado de mayor calidad comparten un enfoque común: aprender a enseñar de manera que se responda a las necesidades de los alumnos y se oriente hacia objetivos democráticos" (2006, p. 302), destacando la importancia de la justicia social en la formación del educador crítico. Dicho papel supone, según Gramsci, asumir una función orgánica frente a los grupos subalternos y contribuir a la formación de la con-

ciencia crítica que cuestione la hegemonía dominante. De la perspectiva de Paulo Freire, supone ejercer una pedagogía de la pregunta, de la escucha y del respeto a la autonomía de los educandos, evitando tanto el autoritarismo como el espontaneísmo. De la perspectiva de Dewey, supone concebir la escuela como comunidad donde los docentes y los estudiantes participan juntos de la resolución de los problemas que desbordan la escuela y comprometen a la sociedad. La planificación del currículum y la organización de la escuela deben abrirse a la participación, a la investigación-acción y a la relación con el territorio.

El diseño de dispositivos de alfabetización crítica

Para traducir estas orientaciones en prácticas concretas, es necesario diseñar dispositivos educativos que articulen la alfabetización y la concientización. Algunas orientaciones derivadas de la tradición Freire y de la educación de personas adultas son:

- Partir de un diagnóstico participativo del contexto, identificando los temas generadores relevantes para la comunidad.
- Trabajar con materiales y lenguajes cercanos a la experiencia de los educandos (textos orales, imágenes, relatos de vida, documentos comunitarios).
- Organizar el trabajo en círculos de cultura u otros espacios horizontales de diálogo.
- Alternar momentos de problematización colectiva, sistematización conceptual y planificación de acciones transformadoras.
- Incorporar la reflexión crítica sobre los medios de comunicación, las redes sociales y las políticas públicas.

Esta orientación puede aplicarse tanto a programas de alfabetización de personas adultas como a escuelas de educación básica y secundaria. Lo decisivo es que la enseñanza de la lectura y la escritura no se oriente a la adquisición de competencias instrumentales, sino a la construcción de sujetos que puedan nombrar y transformar su mundo. Las diversas crisis actuales, económica, ecológica, sanitaria, geopolítica, reavivan la pregunta por el vínculo entre educación y democracia. El pensamiento de Freire, Dewey y Gramsci comparte la idea de que no hay democracia sin educación crítica, ni educación democrática sin participación real en la vida social. En este escenario marcado por el auge de los autoritarismos, los fundamentalismos y los discursos de odio, la pedagogía

crítica tiene una relevancia particular. Como ha destacado Giroux, "el acto de la educación crítica es un acto de desafío a la opresión, y esto requiere dotar a las nuevas generaciones de nuevos lenguajes, nuevas herramientas, nuevos espacios para imaginar otras alternativas a las existentes." La alfabetización crítica y la concientización, como procesos permanentes de lectura del mundo y de acción colectiva, son, a nuestro juicio, dos ejes fundamentales para una educación comprometida con la emancipación del pueblo.

Conclusiones

De la lectura del diálogo entre Freire, Dewey y Gramsci es posible concebir la educación como práctica de libertad, posibilidad de construcción de una verdadera democracia que articule igualdad, participación y diversidad. La pedagogía de la alfabetización de Freire, la filosofía de la educación democrática de Dewey, y la teoría gramsciana de la hegemonía coinciden a la hora de destacar la importancia del papel de la escuela y la educación popular como elementos esenciales para la emancipación del pueblo. La alfabetización crítica y la concientización, como nociones centrales para repensar el sentido de la tarea educativa, no parecen obsoletas en sociedades atravesadas por los efectos del neoliberalismo, las migraciones, las nuevas tecnologías. Lejos de ser nociones anacrónicas, ofrecen hoy, más que nunca, instrumentos teóricos y prácticos para enfrentar los nuevos desafíos que plantean la exclusión, la desigualdad, la crisis democrática, abriendo la puerta a la educación emancipadora.

Referencias bibliograficas:

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge/ Falmer.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd ed.). Heinemann.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.

Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research.* Rowman & Littlefield.

Bocciolesi, E. (2021). *Pedagogía entre metálogos y literacidad*. Ledizioni.

Bocciolesi, E. (Coord.). (2018). *Pedagogía de la literacidad: Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja.* Editorial Universidad de Guadalajara / Letras para Volar. https://doi.org/10.32870/9786075473208

Bocciolesi, E., & Rosas Chávez, P. (Eds.). (2019). *Literacidad a lo largo del currículo: Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad.* U.P.Morlacchi.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture.* Polity Press.

Carr, W., & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: The politics of educational ideas.* Open University Press.

Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education.* Garland Publishing.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* Teachers College Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300 314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Forgacs, D. (Ed.). (1988). *The Antonio Gramsci reader: Selected writings 1916–1935.* Lawrence & Wishart.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education, 8*(1), 715 721. https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715

Janks, H. (2010). *Literacy and power.* Routledge.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*(3), 369 386. https://doi.org/10.1080/01596300500200169

Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal, 34*(1), 39 81. https://doi.org/10.3102/00028312034001039

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice, 51*(1), 4 11. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324

Macedo, D., & Freire, A. M. A. (Eds.). (1998). *The Paulo Freire reader.* Continuum.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action.* Zed Books.

Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and his relevance for the education of adults. *Educational Philosophy and Theory, 40*(3), 418 435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00357.x

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Rowman & Littlefield.

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century.* Teachers College Press.

Rosas Chávez, P. (Ed.). (2021). *Literacidades en tiempos de malestar social*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age.* Southern Illinois University Press.

Sleeter, C. E., & McLaren, P. (Eds.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference.* State University of New York Press.

Souto-Manning, M. (2010). *Freire, teaching, and learning: Culture circles across contexts.* Peter Lang.

Torres, C. A. (1994). Paulo Freire as secretary of education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review, 38*(2), 181 214. https://doi.org/10.1086/447244

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education — All means all.* UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Wagner, D. A. (2011). Smaller, quicker, cheaper: Improving learning assessments for developing countries. *International Journal of Educational Development, 31*(3), 307 311. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.005

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy.* Cornell University Press.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Lawrence Erlbaum Associates.