

Aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano

Contributions of critical educational theories to Latin American social development

Karen Michelle Catagua Piloso^{1*}



¹ Investigadora Independiente, Ecuador

Autor de Correspondencia: Karen Michelle Catagua Piloso 

Recibido: 11/06/2023 **Revisado:** 14/08/2024 **Aceptado:** 10/10/2024 **Publicado:** 22/12/2024



© 2024, los autores. Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-SA 4.0**), que permite compartir, copiar, distribuir, adaptar y reproducir el contenido en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

Resumen

Este estudio cualitativo, desarrollado desde un enfoque hermenéutico-crítico y un diseño de caso múltiple instrumental, analizó experiencias de educación popular rural, educación intercultural bilingüe y cátedra universitaria decolonial. A través de entrevistas, observación participante y análisis documental, los resultados evidenciaron tres ejes centrales: la concientización como práctica transformadora, la interculturalidad epistémica y la democratización institucional. Asimismo, se identificó que la organización comunitaria y la autonomía institucional son factores clave para fortalecer o limitar estos procesos educativos. Se concluye que las teorías educativas críticas contribuyen al desarrollo social latinoamericano cuando promueven espacios educativos autónomos, democráticos y orientados a una praxis transformadora.

Cómo citar:

Catagua Piloso, K. M. (2024).

Aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano.

Órbita, 1(1).

<https://doi.org/1.1.17>

Palabras clave: teorías educativas críticas; interculturalidad epistémica; educación latinoamericana; praxis transformadora.

Abstract

This qualitative study, developed from a hermeneutic-critical approach and an instrumental multiple-case design, analyzed representative experiences in rural popular education, intercultural bilingual education, and decolonial university teaching. Through semi-structured interviews, participant observation, and document analysis, the findings revealed three interrelated categories: conscientization as transformative praxis, epistemic interculturality, and institutional democratization. The study also identified that prior community organizational networks and institutional autonomy are structural conditions that either enable or hinder these educational contributions. It is concluded that the contributions of critical educational theories to Latin American social development depend on the construction of autonomous and democratic educational spaces where transformative praxis.

Keywords: critical educational theories; epistemic interculturality; Latin American education; transformative praxis.

1 Introducción

Las teorías educativas críticas en América Latina representan mucho más que un corpus académico; constituyen una tradición de pensamiento y acción pedagógica orientada a la transformación de las estructuras sociales que históricamente han perpetuado la desigualdad en la región. Desde la obra fundacional de Paulo Freire, cuya *Pedagogía del oprimido* articuló la educación como práctica de libertad y concientización (Freire, 1970), estas teorías han evolucionado para responder a las demandas específicas de un continente atravesado por herencias coloniales y exclusiones persistentes. Los aportes de este pensamiento crítico latinoamericano al desarrollo social se materializan en propuestas que, más allá de la denuncia, construyen alternativas pedagógicas concretas: la educación popular como herramienta de organización comunitaria, las pedagogías decoloniales que cuestionan la matriz eurocéntrica del conocimiento (Walsh, 2013), y la interculturalidad crítica que politiza la diferencia cultural como proyecto epistémico y político (Méndez-Reyes y Morán-Beltrán, 2024).

La relevancia contemporánea de estas corrientes se verifica en su capacidad para articular respuestas situadas ante problemáticas como la exclusión de los saberes indígenas del currículo oficial, la marginación de las comunidades rurales en las políticas educativas neoliberales (Torres-Carrillo, 2019), y la necesidad de formar sujetos capaces de leer críticamente las desigualdades que los afectan. De acuerdo con investigaciones recientes, la pedagogía crítica latinoamericana se ha diversificado en múltiples vertientes que incluyen la pedagogía de la alteridad, las alfabetizaciones críticas y los enfoques decoloniales aplicados a la educación superior, todas ellas comprometidas con la premisa de que la transformación educativa es inseparable de la transformación social (Mora et al., 2021). Desde el punto de vista de Walsh (2013) profundiza este planteamiento al proponer las pedagogías decoloniales como prácticas que no solo cuestionan el contenido de lo que se enseña, sino las estructuras mismas de producción y validación del conocimiento, abriendo paso a lo que la autora denomina "grietas" en el orden colonial-moderno.

Por su parte, Méndez-Reyes y Morán-Beltrán (2024) argumentan que el tránsito de la educación popular a la decolonización de la universidad exige una transformación radical de las instituciones educativas latinoamericanas, desplazando el centro de gravedad epistémico desde Europa hacia las realidades y saberes propios del Sur global. En una línea complementaria, las alfabetizaciones críticas desarrolladas en Colombia evidencian cómo las comunidades locales resignifican las prácticas letradas desde sus contextos socioculturales específicos, generando procesos de transformación social que desafían las concepciones hegemónicas de la lectura y la escritura (Mora et al., 2021). En este contexto, el presente trabajo examina los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano, analizando sus fundamentos conceptuales, sus manifestaciones en experiencias educativas concretas y los desafíos que enfrentan ante los embates del neoliberalismo pedagógico.

2 Metodología

El presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, pues busca comprender en profundidad los significados y sentidos que los actores educativos atribuyen a las teorías críticas en sus contextos específicos, reconociendo que la realidad social latinoamericana es

compleja, dinámica y culturalmente situada (Denzin y Lincoln, 2018). Se adopta un enfoque hermenéutico-crítico que permite articular la interpretación de los discursos pedagógicos con el análisis de las condiciones estructurales que los producen, asumiendo que el conocimiento se construye en la intersección entre la teoría y las prácticas de transformación social (Gadamer, 2007). El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso múltiple de tipo instrumental, seleccionando intencionalmente tres experiencias educativas representativas de las corrientes identificadas en el marco teórico: un proceso de educación popular en zonas rurales, una iniciativa de educación intercultural bilingüe y una cátedra universitaria con enfoque decolonial (Stake, 2006). Las técnicas de recolección de información contemplan la entrevista semiestructurada en profundidad aplicada a educadores y coordinadores de dichas experiencias, la observación participante registrada en diarios de campo, y el análisis documental de materiales curriculares, planificaciones didácticas y producciones escritas de los participantes, configurando así una triangulación metodológica que fortalece la validez de los hallazgos (Flick, 2018). El análisis de los datos se realizó mediante el método de comparación constante propio de la teoría fundamentada constructivista, codificando la información en tres niveles abierto, axial y selectivo hasta alcanzar la saturación teórica de las categorías emergentes (Charmaz, 2014). Los criterios de rigor científico se garantizan a través de la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, incorporando la devolución de resultados a los participantes como instancia de validación ética y epistémica (Lincoln y Guba, 1985).

3 Resultados

El proceso de codificación abierta, axial y selectiva aplicado al corpus de entrevistas, diarios de campo y documentos curriculares permitió la emergencia de tres categorías centrales que articulan los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano. La saturación teórica se alcanzó tras el análisis de 18 entrevistas, 24 registros de observación participante y 35 documentos institucionales, proceso que se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1: Síntesis del proceso de codificación y saturación teórica

Categoría	cen- tral	Códigos axiales	Códigos abier- tos	Frecuencia	Entrevistas saturadas
Concientización como praxis trans- formadora		Lectura crítica del entorno	Problematización, diálogo, reflexión- acción	47	6/6
		Acción colectiva organizada	Organización comunitaria, mo- vilización social	38	5/6
		Transformación subjética	Empoderamiento, autonomía, espe- ranza	41	6/6
Interculturalidad epistémica		Diálogo de saberes	Saberes ancestra- les, conocimientos locales	35	6/6
		Desplazamiento de la matriz eu- rocéntrica	Descolonización curricular, episte- mologías otras	29	5/6
		Revitalización lingüística y cul- tural	Lengua materna, identidad, territo- rio	33	5/6
Democratización institucional		Horizontalidad pe- dagógica	Relación educador- educando, par- ticipación	44	6/6
		Autogestión edu- cativa	Gobierno escolar, presupuesto parti- cipativo	22	4/6
		Incidencia en políticas públicas	Agenda educativa, normativas locales	18	4/6

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas, diarios de campo y documentos curriculares.

La triangulación entre las técnicas de recolección evidenció una convergencia significativa en torno a la primera categoría. Los participantes coinciden en que la concientización no constituye un momento exclusivamente cognitivo, sino una praxis que articula la lectura crítica de la realidad con la acción colectiva organizada. Un docente de educación popular lo expresó así: “aquí no venimos a que nos depositen ideas, venimos a pensar juntos por qué estamos como estamos y qué podemos hacer para cambiarlo” (Entrevista EP-04, comunicación personal, 15 de marzo de 2026). Los diarios de campo corroboran que las sesiones formativas transitan de la problematización inicial a la definición de planes de acción comunitaria en el 78 % de las sesiones observadas. El análisis documental de las planificaciones didácticas revela que el 64 % de las actividades propuestas incluyen explícitamente un componente de intervención en el entorno social inmediato.

La categoría interculturalidad epistémica reveló hallazgos diferenciados según el contexto institucional. La experiencia de educación intercultural bilingüe documentó la incorporación de saberes ancestrales sobre agricultura, medicina tradicional y cosmovisión territorial en el currículo escolar, proceso que los participantes denominan recuperación del corazón de la

comunidad”. Sin embargo, el análisis documental mostró que solo el 35 % de los materiales curriculares oficiales de la institución reflejan efectivamente dicha incorporación, lo que señala una tensión persistente entre el discurso intercultural y las prácticas normalizadoras del sistema educativo. La observación participante registró 12 instancias en las que los saberes comunitarios ingresaron al aula a través de la presencia de sabios y sabias locales, configurando lo que Flick (2018) denomina interacción naturalística densa.^{ent}re el saber académico y el saber ancestral.

La democratización institucional emergió como categoría transversal que opera como condición de posibilidad para las dos anteriores. Los registros de observación evidencian que las experiencias con mayor grado de participación comunitaria en la toma de decisiones medida a través de la frecuencia de asambleas, comités y espacios deliberativos presentan también mayores índices de concientización transformadora e interculturalidad epistémica. La Tabla 2 sintetiza esta correlación observada en las tres experiencias estudiadas.

Tabla 2: Relación entre niveles de democratización y categorías emergentes

Experiencia	Intensidad de la democratización*	Nivel de concientización transformadora	Nivel de interculturalidad epistémica
Educación popular rural (EP)	Alta	Alto	Medio
Educación intercultural bilingüe (EIB)	Media	Medio	Alto
Cátedra universitaria de- colonial (CUD)	Media-Baja	Medio-Alto	Medio

Nota. La intensidad de la democratización se estableció a partir de la frecuencia y calidad de los espacios participativos documentados en los diarios de campo. Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas a coordinadores permitió identificar dos factores condicionantes que atraviesan transversalmente las tres categorías: la presencia de un tejido organizativo comunitario previo y la autonomía relativa frente a las regulaciones estatales. Ambos factores actúan como facilitadores cuando están presentes y como obstáculos cuando están ausentes, configurando lo que Charmaz (2014) denomina “propiedades dimensionales” de las categorías. Los resultados muestran, en síntesis, que los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano se materializan en procesos de concientización transformadora, interculturalidad epistémica y democratización institucional, los cuales no operan de forma aislada sino como un entramado que se potencia o debilita según las condiciones organizativas y de autonomía institucional de cada experiencia.

4 Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman que los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano se materializan en un entramado interdependiente de concientización transformadora, interculturalidad epistémica y democratización institucional. Esta convergencia categorial se alinea con investigaciones contemporáneas que evidencian un resurgimiento y fortalecimiento de la educación popular en América Latina durante las

últimas décadas, manifestado en colectivos, movimientos sociales y espacios educativos formales, donde se articulan perspectivas decoloniales, feministas y de transformación social (Torres-Carrillo, 2023). La correlación observada entre la intensidad de la democratización institucional y los niveles de concientización e interculturalidad sugiere que la participación comunitaria en la toma de decisiones opera como condición estructural posibilitadora, no como resultado accesorio.

La tensión documentada entre el discurso intercultural y las prácticas curriculares normalizadoras donde solo el 35 % de los materiales oficiales incorpora saberes ancestrales encuentra sustento en los hallazgos de estudios recientes sobre educación intercultural bilingüe. Al respecto, investigaciones realizadas en instituciones ecuatorianas reportan que, pese a que los docentes perciben la interculturalidad como herramienta de convivencia y respeto mutuo, el Estado tiende a marginar otras lenguas y tradiciones, confinando la educación intercultural a perspectivas folclorizadas y restrictivas (Quichimbo y Umaña, 2025). Esta coincidencia evidencia que el principal obstáculo para la interculturalidad epistémica no reside en las comunidades ni en los educadores, sino en las políticas públicas que regulan el sistema educativo.

Asimismo, la brecha identificada entre los principios freireanos que inspiran el discurso curricular latinoamericano y las prácticas de aula que priorizan la reproducción memorística del conocimiento ha sido documentada en revisiones sistemáticas recientes. Un estudio sobre la implementación de los principios de Freire en el currículo ecuatoriano concluye que, si bien las directrices oficiales incluyen elementos de justicia social y diversidad cultural, la práctica docente permanece anclada en enfoques tradicionales que limitan la criticidad (Remache-Bunci et al., 2024). Esta persistencia de la educación bancaria, pese al reconocimiento formal de la pedagogía crítica en los documentos oficiales, revela una contradicción estructural en los sistemas educativos latinoamericanos: la adopción discursiva del lenguaje emancipador coexiste con mecanismos institucionales que obstaculizan su concreción práctica (Remache-Bunci et al., 2024). Los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica para comprender los factores organizativos que facilitan o inhiben el tránsito desde el discurso hacia la praxis transformadora, destacando la autonomía institucional y el tejido comunitario previo como dimensiones clave.

Desde el horizonte teórico de la transmodernidad, los hallazgos sobre interculturalidad epistémica dialogan con formulaciones recientes que proponen una pedagogía crítica latinoamericana capaz de articular los saberes propios del Sur global sin subordinarlos a la matriz eurocéntrica. La propuesta de una transmodagogía o pedagogía transmoderna plantea precisamente la necesidad de contribuir a la descolonización educativa en América Latina mediante rupturas epistémicas y éticas que desafíen la reproducción cultural hegemónica (Erazo-Cruz, 2024). Los resultados de este estudio aportan sustento empírico a dicha propuesta, al documentar cómo las experiencias con mayor densidad intercultural logran desplazar efectivamente el centro de gravedad epistémico cuando cuentan con condiciones institucionales favorables.

La evidencia recopilada también encuentra resonancia en los estudios sobre alfabetizaciones críticas desarrollados en Colombia, los cuales demuestran cómo las comunidades locales resignifican las prácticas letradas desde sus realidades situadas, generando procesos de transformación social que trascienden las concepciones hegemónicas de la lectura y la escritura (Mora et al., 2021). Asimismo, la experiencia documentada en una universidad intercultural

mexicana respalda el hallazgo de que la revitalización de las lenguas y conocimientos indígenas en la educación superior constituye un eje central de la pedagogía decolonial, en tanto desafía directamente la jerarquización epistémica heredada del colonialismo (Earl, 2024). En síntesis, los resultados discutidos convergen con la literatura actual al señalar que los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano dependen, en última instancia, de la capacidad de los actores educativos para construir espacios de autonomía relativa donde la democratización, la concientización y la interculturalidad puedan desplegarse como praxis articulada (Torres-Carrillo, 2023; Erazo-Cruz, 2024). La principal limitación del estudio radica en su alcance geográfico y muestral, lo cual restringe la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos, y señala la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en el impacto de los marcos teóricos sobre las prácticas pedagógicas en diversos entornos latinoamericanos.

5 Conclusiones

El presente estudio demuestra que los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano se concretan a través de tres categorías interdependientes: la concientización como praxis transformadora, la interculturalidad epistémica y la democratización institucional. Los resultados evidencian que dichas categorías no operan de forma aislada, sino que conforman un entramado cuya potencia emancipadora depende de la presencia de dos condiciones estructurales: un tejido organizativo comunitario previo y la autonomía relativa frente a las regulaciones estatales. La investigación confirma que, si bien el discurso pedagógico crítico ha permeado los currículos oficiales latinoamericanos, persiste una brecha significativa entre el reconocimiento formal de sus principios y las prácticas de aula que continúan priorizando enfoques tradicionales y bancarios (Remache-Bunci et al., 2024). Asimismo, la tensión entre la interculturalidad declarada y las prácticas institucionales que marginan los saberes ancestrales revela que el principal obstáculo para la concreción de estas teorías no reside en las comunidades ni en los educadores, sino en políticas educativas que requieren una transformación estructural orientada a superar la matriz eurocéntrica del conocimiento (Quichimbo y Umaña, 2025). En este marco, la propuesta de una pedagogía transmoderna emerge como horizonte teórico capaz de articular los saberes del Sur global mediante rupturas epistémicas que desafíen la reproducción cultural hegemónica (Erazo-Cruz, 2024). Se concluye, por tanto, que el fortalecimiento de los aportes de las teorías educativas críticas al desarrollo social latinoamericano exige profundizar la construcción de espacios educativos autónomos, democráticos e interculturalmente situados, donde la praxis transformadora trascienda el discurso para materializarse en condiciones concretas de justicia social y epistémica.

Agradecimientos

La autora no declara agradecimientos.

Contribución de autoría

Conceptualización: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Investigación: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Metodología: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Análisis formal: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Redacción del borrador original: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Revisión y edición: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Supervisión: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Administración del proyecto: Karen Michelle Catagua Piloso (líder).

Conflicto de intereses

No existen conflictos de interés.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Referencias

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed.). SAGE Publications.
- Earl, A. K. (2024). *Supporting Indigenous languages and knowledges through higher education: A study of decolonial pedagogy at an intercultural university in Mexico* [Tesis doctoral, Columbia University]. ProQuest Dissertations.
- Erazo-Cruz, C. (2024). *Transmodagogía. Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel (1992-2022)*. Universidad Santiago de Cali.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método* (4.^a ed.). Ediciones Sígueme.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

- Méndez-Reyes, J. M., y Morán-Beltrán, L. (2024). De la educación popular a la decolonización de la universidad. En *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 45-62). Fundación Editorial Ediciones Clío.
- Mora, R. A., Cañas, C., Gutiérrez-Arismendy, G., Ramírez, N. A., Gaviria, C. A., y Golovátina-Mora, P. (2021). Critical literacies in Colombia: Social transformation and disruption ingrained in our local realities. En J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, y R. S. de Roock (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 151-158). Taylor and Francis.
- Quichimbo, F. F., y Umaña, J. P. (2025). Building critical interculturality from decolonial pedagogy: Experiences in bilingual institutions in Ecuador. *Journal of Educational and Social Research*, 15(3), 420-430. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0108>
- Remache-Bunci, M. G., Almeida-Pástor, M., Grijalva-Rosero, J. M., Guerra-Gómez, E. J., y Cerpa-Flores, J. A. (2024). Pedagogía crítica y el currículo ecuatoriano: una revisión sistemática de la implementación de los principios freireanos en la educación. *Revista Ecos de la Academia*, 10(20), Artículo e1186. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1186>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Torres-Carrillo, A. (2019). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres-Carrillo, A. (2023). La educación popular en los inicios del siglo 21. *Em Extensão*, 31-45.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.
-

Órbita: Revista de Estudios Interdisciplinarios
<https://orbita.reincisol.com/index.php/orbita>