

Chapter 04 / Capítulo 04

Public Policy, Education, and Territory: Student Perspectives in the Humanities and Social Sciences (Spanish Version)

ISBN: 978-9915-9869-2-0

DOI: 10.62486/978-9915-9869-2-0.Ch04

Pages: 30-40

©2026 The authors. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 License.

Critical and rebellious pedagogies: experiences in formal and informal education for the development of community-focused educational policies in Mexico

Pedagogías críticas e insubmisas: experiencias en educación formal y no formal para la construcción de políticas educativas con enfoque comunitario en México

David Alonso Noceda León¹

¹El Colegio de Puebla, A.C., México.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the manifestations of Critical Pedagogies in formal and non-formal educational institutions in rural, indigenous, and urban contexts in the state of Puebla, with the aim of identifying educational experiences that contribute elements for the design of community-focused educational policies. To this end, an exploratory-descriptive qualitative approach was adopted, using a multiple case study design and intentional sampling technique, which allowed for the selection of institutions rich in information. The cases studied were the Paulo Freire School (Huehuetla), the Leandro Valle Official Primary School (San Nicolás de los Ranchos), and the Francisco Peláez Ethnobotanical Garden (Cholula). Data collection included focus groups and semi-structured interviews validated by expert judgment, whose records were analyzed using thematic content analysis. The results show that Critical Pedagogies are expressed differently in each institution, according to their community ties and their autonomy from official educational policy. Compared to the other cases, the Paulo Freire School is a paradigmatic reference point, as it articulates community-based and emancipatory educational practices such as backyard gardens, student cooperatives, and solidarity-based enterprises, framed within an eco-pedagogical model based on the Totonac worldview. Overall, the findings show that the implementation of critical pedagogies does not depend exclusively on the type of institution, but on the strength of its community ties, democratic participation, and the ability to generate localized and transformative educational projects.

Keywords: Critical Pedagogies; Rebellious Pedagogies; Educational Policies.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las manifestaciones de las *Pedagogías Críticas* en instituciones de educación formal y no formal en contextos rurales, indígenas y urbanos del estado de Puebla, con la finalidad de identificar experiencias educativas que aporten elementos para el diseño de políticas educativas con enfoque comunitario. Para ello se adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, empleando un diseño de estudio de casos múltiples y la técnica de muestreo intencional, que permitió seleccionar instituciones ricas en información. Los casos estudiados fueron el Colegio Paulo Freire (Huehuetla), la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle (San Nicolás de los Ranchos) y el Jardín Etnobotánico Francisco Peláez (Cholula). La recolección de datos incluyó grupos focales y entrevistas semiestructuradas validadas por juicio de expertos, cuyos registros fueron analizados mediante análisis de contenido temático. Los resultados muestran que las *Pedagogías Críticas* se expresan de manera diferenciada en cada

institución, de acuerdo con su vínculo comunitario y su autonomía frente a la política educativa oficial. En comparación con los otros casos, el Colegio Paulo Freire constituye un referente paradigmático, pues articula prácticas educativas comunitarias y emancipadoras como huertos de traspatio, cooperativas estudiantiles y emprendimientos solidarios, enmarcados en un modelo ecopedagógico basado en la cosmovisión totonaca. En conjunto, los hallazgos evidencian que la concreción de las *Pedagogías Críticas* no depende exclusivamente del tipo de institución, sino de la fuerza de su anclaje comunitario, la participación democrática y la capacidad de generar proyectos educativos situados y transformadores.

Palabras clave: Pedagogías Críticas; Pedagogías Insumisas; Políticas Educativas.

INTRODUCCIÓN

En México, es posible observar la imbricación del desarrollo económico con el educativo al amparo de las políticas neoliberales, desde la formalización del Tratado de Libre Comercio en 1994 y la creación de una “*Política para la Modernización Educativa*” con el presidente Carlos Salinas de Gortari; que entendió a la educación como una palanca de transformación para desarrollar capacidades productivas, liberadoras y eficientes a través de la ciencia y la tecnología (Bello, 2007).

Desde esa época, se han impuesto en nuestro país una serie de planteamientos desde el exterior, que sostienen que la educación es clave para adquirir y humanizar nuevas formas de producción y mejorar el “*bienestar*” de la población, poniendo especial énfasis o atención a las necesidades de las zonas urbanas, pero excluyendo a los contextos rurales e indígenas en los procesos de elaboración de políticas públicas y educativas (Tanck, 2010).

Aunque la aceptación de la Carta de la Tierra y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible después del año 2000, haya sido fundamental para evidenciar todas esas problemáticas y complejidades estructurales que enfrentaban los sistemas educativos a nivel internacional provocadas por el Neoliberalismo- sobre todo dentro de lo rural e indígena-, pocos han sido los logros para frenar la mercantilización desmedida, la exclusión de otros conocimientos, prácticas y saberes, que son necesarios para lograr la autonomía y el reconocimiento de la heterogeneidad en los contextos educativos (Noceda, 2025a). En estos años, se ha hecho cada vez más notable la legitimación de modelos educativos centrados en la instrucción, la certificación o la especialización al servicio del poder económico (Valdés & Reyes, 2023).

Estamos frente a una época, en la que la subordinación de los sistemas y modelos educativos a los intereses del capital o el poder económico, no es sostenible para la sociedad, no sólo porque se agudizan los fenómenos que deterioran o rompen la dinámica de los individuos con su entorno y su comunidad, sino porque pareciera ser cada vez más profunda la separación entre las directrices educativas y las necesidades locales que perpetúan un ciclo de exclusión, donde el desarrollo endógeno y la autonomía comunitaria se ven obstaculizados (Noceda et al., 2025). Para Viniegra (2023), esa subordinación y degradación de los sistemas educativos puede observarse a nivel global desde la lógica antropocentrista que promueve el individualismo, la especialización reduccionista y excluyente, la pasividad ante los abusos de poder, la competitividad; así como la defensa de una sociedad de consumo.

De igual forma, desde las políticas educativas, se sostiene la idea de que la educación es una forma de inversión que aumenta el campo de las posibilidades y el bienestar humano (Schultz,

1959). Sin embargo, poco se puede hacer para alcanzar plenamente ese bienestar deseado, frente a un macrosistema de mercado en el que el sistema mismo, junto a sus docentes, son víctimas de un aparato global que desprecia o minimiza la relevancia social de la educación; además de que se generaliza un desinterés hacia la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, o la atención integral de los estudiantes desde una perspectiva biocéntrica donde la vida esté al centro de toda dinámica educativa (Noceda, 2025b).

En sentido, es necesario visibilizar la brecha entre las políticas educativas oficiales y las realidades pedagógicas alternativas que emergen desde múltiples territorios, especialmente en contextos rurales e indígenas para contrarrestar los embates de dicho macrosistema de mercado. Las *Pedagogías Críticas, Otras o Insumisas* (Medina, 2015)-emanadas de la *Sociocrítica* de Freire (1970) o de las *Epistemologías del Sur* de Santos (2011)- buscan conformar un estilo de accionar pedagógico diferente al empleado en la educación tradicional- también llamada convencional, oficialista y obligatoria, la cual presenta características de formalismo, de autoritarismo, de memorización y repetición; obedeciendo a un estilo que evidencia la existencia de una marcada tendencia competitiva e individualista que inculca la pasividad y el conformismo en quien “aprende” en el ámbito escolar (Alirio et al., 2016).

Dicho esto, en este trabajo se analizan experiencias pedagógicas concretas en tres instituciones de educación formal y no formal dentro del estado de Puebla que representan un ejemplo de que la innovación educativa no solamente depende de la disponibilidad o acceso a infraestructura tecnológica; sino del tejido comunitario, el apoyo institucional o la capacitación y formación docente para implementar aquellas propuestas a las que la NEM ha abierto la puerta dentro de las *Pedagogías Otras*.¹ Las instituciones abordadas en este trabajo forman parte de una investigación en proceso que busca aportar aprendizajes y experiencias para el desarrollo de modelos sociocríticos en entornos rurales e indígenas. Los proyectos educativos participantes fueron: El Colegio Paulo Freire, ubicado en el municipio de Huehuetla, la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle, ubicada en el municipio de San Nicolás de los Ranchos y el Jardín Etnobotánico Francisco Peláez, ubicado en el municipio de Cholula.

Dentro de estas instituciones, más allá de resistir las presiones del modelo educativo hegemónico-dominante, se están construyendo formas alternativas de enseñar, aprender y habitar la escuela. Por lo que sus experiencias, nos invitan a considerar los saberes colectivos, los vínculos intergeneracionales, las prácticas ecológicas y las relaciones horizontales que se manifiestan en espacios educativos similares cuestionando la lógica tecnocrática, estandarizada y vertical de la política educativa tradicional.

Pedagogías Críticas e Insumisas

Las *Pedagogías Críticas e Insumisas*, rompen con ese estilo convencional de “educación bancaria” que Freire (1969) consideraba necesario para atender las características cognitivas y el contexto socio cultural en el que se desarrollaba la práctica educativa para crear un espacio fértil para la inclusión con independencia y la autonomía cognitiva. Desde la perspectiva Freireana (1969, 1970b, 1996b, 1997b), hablar de *Pedagogías Críticas*, se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechace la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad.

Lo anterior, permite entender que las propuestas de este consideraban a la educación

¹ Véase la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), la *Pedagogía Decolonial* (Méndez, 2021) o *Pedagogía Intercultural Crítica* (Oses et al., 2022; Walsh, 2005), la *Pedagogía de la Ternura* (Bermello et al., 2023), así como la *Pedagogía del Diálogo y la Esperanza* (Vilchez, 2021) entre otras.

como vía de cambio o medio de construcción de ciudadanía, para adaptar y transformar la realidad. Esto último, ha hecho que las *Pedagogías Otras*, sean un movimiento intelectual con bases sociales y políticas preocupadas por constituir lo propio; prueba de ello es que, desde su quehacer, recuperan ideas y teorías que pasan por el marxismo latinoamericano, la teoría de la dependencia, la teoría de la liberación, la comunicación popular, la colonialidad del saber y el conocimiento; lanzando un discurso sólido contra la episteme científica que todavía persiste en las aulas como parte del control del capitalismo sobre la sociedad (Mejía, 2011).

Para Cabaluz-Ducasse (2016), las *Pedagogías Críticas* presentan una serie de elementos estructurales que les otorgan unidad en cuanto a temas centrales, entre los que pueden encontrarse: 1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación entendida como proceso de concientización y 3) la praxis dialógica como reconocimiento genuino- no instrumental ni formal- de los saberes populares subalternizados del “Otro” en tanto “Otro”. Sin embargo, implementar las diferentes propuestas de las *Pedagogías Críticas* en los sistemas educativos implica una modificación curricular profunda hacia ejes liberadores de lo tradicional que permitan un nuevo actuar docente, donde los estudiantes sean parte del aprendizaje, de la creatividad, de la opinión y del desarrollo intelectual académico (López, 2019).

En este cambio curricular, el mediador ético -el docente- debe generar movimientos sociales que desacomoden las estructuras establecidas por sistemas hegemónicos y reinventen estilos de vida, así como formas de organización y participación de los sujetos; así como también debe de analizarse el contexto ideológico dominante inserto en los procesos de recepción de mensajes lanzados desde el mundo educativo formal y no formal para lograr el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos (Ramírez, 2008).

De esta manera, las *Pedagogías Críticas* pueden ser vistas como una expresión de soberanía pedagógica donde existen memorias en movimiento que construyen opciones formativas de sujetos sociales potenciadores otro tipo de sociedades. Lo anterior, es una de las razones por las que, dentro de diversos contextos, estas pedagogías resisten, proponen y confrontan desde distintas regiones y niveles educativos, los embates de la educación tradicional; arraigándose especialmente en comunidades indígenas y rurales de México dentro de entidades como Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Puebla. Esto es observable desde la firma de los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena en 1996; pero más ahora, tras la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como modelo educativo oficial.

Actualmente, las propuestas de Freire (1969, 1970, 1992, 1996, 1997) y de Santos (2009), se han vuelto fundamentales para la construcción de modelos formativos y productivos alternos que se anclan al territorio y que son capaces de replantear el sistema económico desde las escuelas. Sus razonamientos críticos, particularmente desde el *Sur Global*, ofrecen una concepción distinta del proceso formativo y una reinterpretación del trabajo docente, en la que se pretende proporcionar conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y comunitarios a los estudiantes con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida colectiva, más que la individual (Noceda et al., 2025).

La educación desde las *Pedagogías Críticas*, no se concibe como un instrumento individualista, sino como un proceso de formación que integra capacidades y saberes estrechamente vinculados a la comunidad, respondiendo a las necesidades sociales, económicas y ecológicas específicas

de los contextos locales. Esto, en síntesis, nos revela que en aquellos espacios o contextos educativos donde se aplican estas pedagogías, la NEM no resulta algo novedoso, puesto que llevan décadas comprometidos con la transformación social y la reconexión integral de los estudiantes con su comunidad, su cultura y su territorio.

En instituciones como las seleccionadas para este trabajo, pueden observarse estrategias didácticas fuertemente consolidadas basadas en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje situado, el aprendizaje por investigación acción, así como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo. Sus modelos educativos se encuentran profundamente anclados a la defensa de la identidad comunitaria y la promoción de la producción local, por lo que además aspiran a la reproducción de la vida comunitaria y el fortalecimiento de los lazos sociales.

Aspectos metodológicos: experiencias alternativas en educación formal y no formal

Este trabajo se encuentra dentro del enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo propósito central fue analizar las manifestaciones de *Pedagogías Críticas* en instituciones de educación formal y no formal en contextos rurales, indígenas y urbanos del estado de Puebla. De igual forma, se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, que es una metodología de investigación cualitativa donde se seleccionan e investigan varios casos, no al azar, sino de forma intencional, para analizar un fenómeno en profundidad y buscar patrones (Yacuzzi, 2005). Mediante la aplicación de una técnica de muestreo intencional para seleccionar deliberadamente los casos a partir de características, criterios o cualidades que fueran “ricos en información” para el trabajo (Bisht, 2024), se definieron tres criterios de inclusión:

- A. Diversidad territorial (rural, semiurbano e indígena).
- B. Diversidad institucional (educación básica, media superior y no formal).
- C. Vinculación comunitaria (grado de integración de la escuela con la vida colectiva).

Con base en estos criterios, se seleccionaron tres instituciones: el Colegio Paulo Freire en el municipio de Huehuetla (bachillerato comunitario indígena), la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle, en el municipio de San Nicolás de los Ranchos, y el Jardín Etnobotánico Francisco Peláez, el municipio de San Andrés Cholula. Posteriormente, se realizó una exploración de campo, seguida de grupos focales con el interés de recolectar datos sobre sus modelos educativos y sus experiencias con *Pedagogías Críticas*, en los que se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Escobar & Bonilla, 2017) validadas mediante juicio de expertos (Escobar & Cuervo, 2008) que fueron grabadas y transcritas para poder realizar un análisis de contenido temático a fin de identificar, organizar y describir patrones de significado (temas) emergentes en las narrativas de los participantes. Los participantes en cada uno de los grupos focales fueron directivos, coordinadores y docentes de tiempo completo, ya que eran informantes clave que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tenían en el tema podían apadrinar la investigación convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que abrieron el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (Robledo, 2009).

Principales hallazgos. Similitudes y contrastes

El análisis de la información recabada en los grupos focales de las tres instituciones seleccionadas, permitió identificar que las manifestaciones de las *Pedagogías Críticas* se expresan de manera heterogénea, dependiendo de la relación de cada institución con su comunidad, así como del grado de conocimiento o apropiación de las propuestas derivadas de la *Sociocrítica* en su quehacer educativo.

En el caso del Colegio Paulo Freire (CPF), en el grupo focal los participantes mencionaron la existencia de una apropiación integral de los principios de las *Pedagogías Críticas*, particularmente en torno al *diálogo de saberes*, la *participación comunitaria*, la *educación para la sustentabilidad*, la *justicia socioambiental* y la *praxis transformadora*. Su modelo ecopedagógico comunitario, construido colectivamente y con el fundamento teórico de las ideas de Freire (1970) y Gadotti (2003), vincula estrechamente la cosmovisión totonaca con la educación para la Tierra, en la que se concibe a la educación como un proceso colectivo orientado a la relación armónica con la naturaleza, la defensa de la identidad cultural y la construcción de proyectos productivos comunitarios con un enfoque sustentable.

En la discusión se manifestaron prácticas educativas trascienden la lógica escolar tradicional y se insertan en la vida cotidiana, mediante la mención de actividades como los huertos de traspatio, la crianza de animales, las cooperativas de alumnos y la gestión de emprendimientos solidarios. De acuerdo con las narrativas de los participantes, estas experiencias no responden a una dinámica de instrucción vertical, sino a un ejercicio de autonomía y organización comunal, donde los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones. Además, se identificó que el modelo del CPF cuestiona la noción hegemónica de la educación como simple formación de “capital humano”, al privilegiar la producción de conocimientos situados y socialmente relevantes.

En el grupo focal con la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle, la conversación reflejó una apropiación parcial y en construcción de los principios de las *Pedagogías Críticas*, puesto que la institución se rige bajo los lineamientos de la política educativa oficial o la NEM, pero también se registran iniciativas pedagógicas que buscan articular la escuela con la comunidad. Entre ellas, destacan los proyectos comunitarios vinculados al cuidado de la parcela escolar y a programas de alimentación que involucran la participación de estudiantes y familias. En este contexto, el grupo focal evidenció un interés genuino por parte del personal docente en fortalecer su formación en pedagogías alternativas y en desarrollar prácticas más participativas. Sin embargo, las experiencias son reducidas y carecen de una sistematización que permita consolidarlas como parte de un modelo crítico integral parecido al del Colegio Paulo Freire. No obstante, la vinculación entre el trabajo escolar, la comunidad y la justicia social ofrece un punto de partida para transitar hacia prácticas pedagógicas más emancipadoras.

Por su parte, en la discusión con la coordinación del Jardín Etnobotánico Francisco Peláez, se manifestó un ejemplo significativo de cómo un espacio no formal puede materializar de manera consistente los principios de las *Pedagogías Críticas*. En este caso, emergió la *Pedagogía de la Tierra*, en diversas de sus actividades, ya que se organizan talleres comunitarios e intergeneracionales, así como un curso denominado “*Educando a través de los Sentidos*”, que promueven la reflexión profunda sobre las problemáticas ambientales, culturales y sociales del territorio. En esta institución, se impulsa el aprendizaje dialógico, la participación activa de diversos actores sociales y la revalorización de saberes ancestrales, integrando ciencia, arte y tradición en un mismo horizonte pedagógico. Aunque su propósito inicial no es construir un modelo escolar formal, las prácticas observadas confirman que el Jardín funciona como un laboratorio educativo que cuestiona la verticalidad del conocimiento y favorece la construcción colectiva de alternativas sociales.

De manera comparativa, se observa que el Colegio Paulo Freire y el Jardín Etnobotánico presentan una integración más sólida y diversa de los principios de las *Pedagogías Críticas*, debido a su fuerte anclaje comunitario y a su autonomía institucional. En contraste, la Escuela

Primaria Leandro Valle, al estar sujeta a una lógica curricular oficial más rígida, muestra un desarrollo incipiente, aunque con potencial de fortalecimiento en la medida en que logre sistematizar sus experiencias. En conjunto, los resultados evidencian que la materialización de las *Pedagogías Críticas* no depende exclusivamente del tipo de institución (formal o no formal), sino de la relación que ésta establece con su comunidad y del grado de autonomía para articular proyectos educativos con horizontes emancipadores.

Reflexiones sobre el Colegio Paulo Freire. Aportaciones para el diseño de políticas educativas con enfoque comunitario

Dentro de los casos seleccionados, el Colegio Paulo Freire (CPF) constituye un referente paradigmático de cómo las *Pedagogías Críticas* pueden materializarse en un proyecto educativo situado, comunitario y emancipador. Esta institución, promovida y apoyada en su momento por la Organización Indígena Tutunakú, ha desarrollado una conciencia social fuerte en la comunidad para el entendimiento de que la educación oficial no puede ser un mecanismo de dominación cultural y de desintegración comunitaria, imponiendo lenguas, prácticas religiosas y valores ajenos a la vida local.

Actualmente, el Colegio Paulo Freire es una alternativa real y fundada en el derecho a la autodeterminación. Desde sus prácticas y proyectos educativos, defienden la idea de construir una escuela vinculada estrechamente con la cultura, la Tierra y la organización social. Los hallazgos de esta investigación muestran que, en esta institución, la educación no se concibe como un proceso vertical de transmisión de contenidos, sino como una práctica social y política que integra a estudiantes, familias, consejos de ancianos y docentes en una dinámica de corresponsabilidad. La estructura organizativa horizontal- compuesta por asambleas comunitarias, consejos estudiantiles y órganos colegiados- confirma que la gestión escolar se convierte en un espacio pedagógico en sí mismo, donde se ejerce la democracia y la autonomía cotidiana.²

Asimismo, la propuesta educativa del CPF articula trabajo comunitario, productivo, de campo y cultural, consolidando una pedagogía que no se limita a la instrucción escolar, sino que recupera los saberes ancestrales, fomenta la autosuficiencia alimentaria y estimula la creatividad colectiva. Estos ejes revelan que las *Pedagogías Críticas* encuentran en el CPF un terreno fértil para cuestionar la noción hegemónica de la educación como mera formación de “capital humano”, desplazándola hacia un horizonte de formación de sujetos sociales comprometidos con la transformación comunitaria.

En este sentido, el caso concreto del Colegio Paulo Freire, puede aportar elementos clave para pensar en el diseño de políticas educativas con enfoque comunitario, tales como:

- Reconocer a las comunidades como sujetos activos en la definición de modelos educativos.
- Promover estructuras de gestión horizontal que fortalezcan la participación democrática.
- Integrar prácticas productivas, culturales y ambientales como dimensiones centrales del proceso formativo.

En suma, la discusión de este tipo de casos, no sólo el del Colegio Paulo Freire, confirma que las *Pedagogías Críticas* no son únicamente marcos teóricos, sino experiencias vivas que ofrecen

² Para más detalles sobre la historia y propósitos del Colegio Paulo Freire, puede consultarse el documento “Saberes y pedagogías alternativas: el modelo educativo del Colegio Paulo Freire”(NOSSH, 2024).

alternativas viables para un proyecto educativo nacional más justo, inclusivo y situado en las realidades comunitarias. Los resultados del trabajo que está todavía en proceso, mostrarán todavía más detalles de cómo instituciones educativas con modelos como el del CPF pueden ser relevantes no sólo para el diseño de políticas educativas, sino para la creación y desarrollo de modelos de educación sociocríticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alirio, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 20, 237-247.
- Bello, J. (2007, noviembre 5). ¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Bermello, M., Arteaga, N., Navia, N., & Rezabala, Y. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *Episteme Koinonia*, 6(12), 219-236. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2561>
- Bisht, R. (2024, enero 30). *What is purposive sampling? Methods, techniques, and examples*. Researcher.Life. <https://researcher.life/blog/article/what-is-purposive-sampling-methods-techniques-and-examples/>
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://practicasdelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Revista de Pedagogía Crítica*, 61-76.
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(6),

87-98. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Juan Pablos Editor.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la educación popular*. Ministerio de Educación de Bolivia.
- Méndez, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: Una propuesta epistémica* (1.a ed.). Universidad Politécnica Salesiana.
- Noceda, D. (2025a). El papel docente como investigador dentro y fuera del aula, desde el enfoque ecopedagógico en comunidades rurales. En *Pedagogías alternativas: Experiencias críticas e insumisas de transformación educativa en América Latina* (Vol. 1, pp. 67-84). CECADESU.
- Noceda, D. (2025b). La educación antifreireana en la era de la tecnoeconomía viviente. En *Memorias del Concurso Estatal de Ensayo y Narrativa Científica: Contar la ciencia con humanismo* (Vol. 1). Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación del Estado de Puebla.
- Noceda, D., Sánchez, A., & Cabrera, D. (2025). *Pedagogías alternativas y emprendimientos comunitarios: De la escuela a un nuevo paradigma de formación de capital humano*.
- Oses, A., Cabeza, O., Flórez, E., & Botero, D. (2022). Educación intercultural crítica: Una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 54, 17-39.
- Tanck, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México* (Vol. 1). El Colegio de México.
- Valdés, R., & Reyes, C. (2023). El papel del docente como transformador de la sociedad. *Poiética*. <https://www.revistapoietica.com.mx/el-papel-del-docente-como-transformador-de-la-sociedad/>
- Vílchez, E. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 103-116. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.5>
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La interculturalidad en la educación* (pp. 4-7). <http://blog.pucp.edu.pe/item/60091/multi-pluri-o-interculturalidad>

FINANCIACIÓN

Ninguna.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: David Alonso Noceda León.

Curación de datos: David Alonso Noceda León.

Análisis formal: David Alonso Noceda León.

Investigación: David Alonso Noceda León.

Metodología: David Alonso Noceda León.

Administración del proyecto: David Alonso Noceda León.

Recursos: David Alonso Noceda León.

Software: David Alonso Noceda León.

Supervisión: David Alonso Noceda León.

Validación: David Alonso Noceda León.

Visualización: David Alonso Noceda León.

Redacción - borrador original: David Alonso Noceda León.

Redacción - revisión y edición: David Alonso Noceda León.