



Cimientos de la teoría crítica y configuración de la pedagogía crítica*

Oscar David Sánchez-Valencia**
Jonathan Alexander García-Posada***
Josefina Quintero-Corzo****

Sánchez-Valencia, O., García-Posada, J. y Quintero-Corzo, J. (2024). Cimientos de la teoría crítica y configuración de la pedagogía crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 90-112.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.5>

Resumen

Desde el campo político, social e ideológico, existe un nexo conceptual, epistemológico y metodológico entre la teoría crítica y la pedagogía crítica que es necesario identificar. El objetivo consiste en describir los cimientos de la teoría crítica que han aportado al análisis de los procesos sociales y su posterior incidencia en la consolidación de la pedagogía crítica en los contextos educativos de los países latinoamericanos. A partir de una revisión documental con enfoque historiográfico, se identificaron los antecedentes de la pedagogía crítica que convergen en las perspectivas investigativas aplicadas al interior de las reformas curriculares recientes en su intención de responder a la misión social de las instituciones que buscan transformaciones pertinentes y radicales.

Teniendo en cuenta el contexto, idiosincrasia y entorno sociocultural latinoamericano, particularmente del sistema educativo colombiano, los resultados indican que

* Artículo resultante de la investigación “Integración de los saberes pedagógicos disciplinares e investigativos en la perspectiva de la teoría crítica” con código VIP 0430717, llevado a cabo durante el (los) año(s) 2017 a 2022, financiado por la Universidad de Caldas.

** Licenciado en Biología y Química. Magíster en Educación, Universidad de Caldas, (Colombia). Joven Investigador Universidad de Caldas y Minciencias. Manizales. E-mail: oscar.sanchez23672@ucaldas.edu.co.

 orcid.org/0000-0003-1407-2518. **Google Scholar**

*** Licenciado en Biología y Química. Licenciado en Filosofía y Letras. Estudiante de Maestría en educación con énfasis en investigación- Universidad de Caldas, (Colombia). Joven Investigador Universidad de Caldas y Minciencias. Manizales. Correo: E-mail: jonathan.201520818@ucaldas.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-8609-5308. **Google Scholar**

**** Doctorado en Educación y Posdoctorado en Ciencias de la Educación.

Docente de la Universidad de Caldas, (Colombia). Manizales. E-mail: josefina.quintero@ucaldas.edu.co ORCID:

 orcid.org/0000-0002-9451-113X. **Google Scholar**

Recibido: 22 de febrero de 2023. Aceptado: 6 de agosto de 2023

los modelos hegemónicos tradicionales han impedido la consolidación de una educación liberadora. Dadas las condiciones de desigualdad e injusticia social que los sistemas educativos no han logrado intervenir a través del tiempo, la pedagogía crítica constituye una alternativa para revitalizar las prácticas escolares que permitan formar estudiantes autónomos, conscientes y libres de toda opresión a la que siempre han estado sometidos.

Palabras clave: educación liberadora, pedagogía crítica, teoría crítica, transformación social.

Foundations of critical theory and configuration of critical pedagogy

Abstract

From the political, social and ideological field, there is a conceptual, epistemological and methodological link between critical theory and critical pedagogy that must be identified. The objective of this study is to describe the foundations of critical theory that have contributed to the analysis of social processes and their subsequent incidence in the consolidation of critical pedagogy in the educational contexts of Latin American countries. Based on a documentary review with a historiographical approach, the antecedents of critical pedagogy that converge in the research perspectives applied within recent curricular reforms in their intention to respond to the social mission of institutions seeking pertinent and radical transformations, were identified.

Considering the context, idiosyncrasy and sociocultural environment of Latin America, particularly the Colombian educational system, the results indicate that traditional hegemonic models have prevented the consolidation of a liberating education. Given the conditions of inequality and social injustice that educational systems have failed to address over time, critical pedagogy constitutes an alternative to revitalize school practices that allow the training of autonomous, conscious students free of all oppression to which they have always been subjected.

Keywords: critical theory, critical pedagogy, liberating education, social transformation.

Introducción

A través de la historia, en esa intención formativa del hombre, los sistemas políticos de los pueblos siempre han anhelado la libertad, la justicia, el cambio individual y social, así como la adquisición y uso activo del conocimiento. Sin embargo, la literatura especializada registra una secuencia de guerras, violencia, discriminación, conflictos políticos, injusticias sociales, rupturas interculturales e incapacidad de los sistemas educativos para alcanzar dichos ideales.

Los países latinoamericanos comparten una historia cultural, social, política, educativa y económica caracterizada por la hegemonía de otros países industrial y tecnológicamente más desarrollados. Los índices de pobreza, miseria, desigualdad e injusticia social reclaman de los gobiernos mejores oportunidades de participación, equidad y emancipación. Las políticas nacionales e internacionales proponen lineamientos para que los sistemas educativos establezcan metas y acciones concretas orientadas a impulsar el desarrollo y elevar la calidad de vida en correspondencia con las características culturales de cada región. Las más recientes reformas académicas en Latinoamérica recogen los aportes de paradigmas investigativos, filosóficos y pedagógicos como criterio para garantizar la calidad de los programas de formación de educadores responsables de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y grados de escolaridad. No obstante, al iniciar el tercer milenio, se acentúa la necesidad de construir una escuela gestora del cambio mediante la formación de sujetos políticos, autónomos, críticos y competentes para intervenir la problemática educativa identitaria de los diversos contextos socio-culturales.

Las instituciones educativas, en su compromiso misional de contribuir al cambio y transformación social, han incursionado en la búsqueda actualizada de paradigmas pedagógicos, curriculares e investigativos, lo cual implica intervenir la problemática educativa a través de la renovación constante de sus proyectos, la selección de mejores recursos y la implementación de metodologías emancipatorias. En la revisión de literatura se encuentran los paradigmas de investigación de mayor aceptación por parte de la comunidad académica en las diferentes áreas del conocimiento. Sus nominaciones y objetos de estudio obedecen a métodos cualitativos, cuantitativos, históricos, hermenéuticos, socio-críticos o complementarios. Para el caso de la educación, el de mayor aceptación e influencia ha sido el socio-crítico por cuanto en

él se instala la pedagogía crítica aportando propuestas de cambio y emancipación tanto en escenarios escolarizados como no escolarizados.

Es necesario abordar los orígenes, transición e implementación de los postulados de la pedagogía crítica en Latinoamérica y la manera como se va posicionando en el sistema educativo colombiano, desde las visiones de pensadores de diferentes épocas y nacionalidades. En consecuencia, es de vital importancia preguntar ¿cuáles son los orígenes, características y aportes de la pedagogía crítica para contribuir al cambio y transformación de las instituciones educativas en el contexto cultural y social donde están insertas? Esta pregunta se delimita en objetivos tendientes a (1) identificar el origen de la teoría crítica y su incidencia en la consolidación de la pedagogía crítica; (2) determinar las razones por las cuales la pedagogía crítica se instala en los contextos educativos; (3) establecer cómo la pedagogía crítica llegó a Colombia e influenció los conceptos de escuela, formación del estudiante, rol del profesor y educación liberadora.

Método

La metodología se sustenta en un proceso sistemático historiográfico de revisión de literatura sobre los cimientos de la teoría crítica y su influencia directa en la consolidación de la pedagogía crítica como alternativa metodológica de renovación y cambio en los contextos escolares.

La revisión historiográfica se desarrolló en tres fases. En la primera se establecieron los objetivos, punto de partida y metodología sobre la problemática a indagar; se seleccionaron las fuentes de información primaria y secundaria que sustentarían la producción del escrito final y se estableció la correlación entre ellas. En la segunda fase se depuraron las fuentes que concordaban con la intención de la revisión y se elaboraron registros permanentes para establecer la coherencia entre las ideas centrales de cada uno de los textos. En la tercera, se periodizaron los referentes desde los primeros momentos de llegada de la pedagogía crítica a Colombia hasta su incorporación en las reformas curriculares de educación básica, media y superior, incluyendo los pregrados y los posgrados.

Resultados

Clamor por un ambiente de paz y justicia en las naciones

Desde comienzos de la modernidad en el siglo XVI, seguido de la Ilustración y la Revolución Francesa, Europa Occidental pretendió el ideal de incidir en el progreso universal a través del desarrollo científico y racional. No obstante, durante las primeras décadas del siglo XX, diferentes países escenificaron acontecimientos que reclamaban un giro a la grave situación política, económica, cultural, social y educativa proveniente de los siglos anteriores. Debido a los turbulentos y contradictorios tiempos movidos por las consecuencias de las guerras, el auge del sistema capitalista, el deterioro moral y las disputas políticas gestadas tanto en países avanzados como en vía de desarrollo, grupos de intelectuales, incluidos los movimientos de protesta gestaron ideas de cambio, modernización y renovación pedagógica.

Ante esta realidad, Ortega y Gasset (1909) erigió a la universidad como escenario de cultura y de paz. En el siguiente escrito elogió el ambiente vivido en la Universidad de Leipzig en Alemania, a la vez que expresó su dolor al ver la destrucción cultural de España.

Es frecuente oír en tertulias y ateneos la ingenua opinión que atribuye el desmantelamiento cultural de España a la muchedumbre de guerras y movimientos políticos que ha padecido durante los últimos siglos. No parece sino que en tanto nosotros movíamos guerra a italianos, flamencos y americanos, mientras nos contorsionábamos dolidamente en guerras civiles y coloniales, en revoluciones y pronunciamientos [...] La única diferencia esencial entre nuestra historia y la de esas naciones, consiste en que nosotros nos limitábamos a destruirnos, mientras ellas, en medio de la confusión y de la inquietud no cesaban de trabajar en la organización de la paz [...] Recórrase la historia alemana, historia no menos temblorosa y doliente que la nuestra, tal vez más cruel: guerras feudales, guerras políticas, guerras religiosas, revoluciones, desolación, perpetua inestabilidad... (p. 2).

Al comenzar el siglo XX, la educación en los países latinos, aunque ya liberados, todavía mantenían el sello heredado de las tradicionales pedagogías monásticas y autoritarias que llegaron de España al nuevo mundo a través de las universidades

coloniales en el siglo XVI y continuaron nutriendo las aulas de la universidad republicana (Ocampo, 2001; Soto, 2005). El ambiente académico se caracterizaba por la imposición de métodos represivos y la estricta vigilancia por parte de las autoridades civiles, eclesiásticas y padres de familia. Desde el siglo XVIII y hasta los actuales tiempos, las misiones extranjeras y la presencia de organismos internacionales en los países latinos han sido vistas como una imposición hegemónica que coarta la autonomía en los asuntos académicos, científicos y financieros (Galeano, 2004; Lago, Aristizábal, Navas y Agudelo, 2014; Mejía, 2005), lo cual repercute en la baja calidad de la educación.

Movimientos estudiantiles en oposición a los regímenes hegemónicos

Los movimientos estudiantiles son acontecimientos históricos que llevan la impronta de la teoría crítica. En Argentina, hacia el año 1918, la Federación de Estudiantes Universitarios lanzó el *Manifiesto de Córdoba* como mecanismo de crítica, resistencia y lucha en búsqueda de autonomía y libertad, dadas las circunstancias hegemónicas dictatoriales de los gobiernos. Con firmes ideales educativos y proclamas de protesta y reivindicación a favor de un pueblo democrático y soberano, rechazaban la tiranía proveniente de las políticas estatales y las estructuras obsoletas que obstaculizaban el avance de la ciencia y el humanismo. La proclama de los estudiantes refleja las huellas de esclavitud y dominación registradas en la historia de los pueblos latinos:

Hombres de una república libre acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica [...] Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos: las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido [...] (Universidad de Córdoba (1918). La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la F.U. de Córdoba. El Manifiesto Liminar, párr. 1).

La impronta del *Movimiento de Córdoba* repercutió en Colombia cuando en la década de 1920, los estudiantes universitarios reaccionaron contra la problemática social, la crisis de la educación, el intervencionismo estatal, la precaria investigación y

la carencia de autonomía. La Federación de Estudiantes, con la participación de representantes influyentes de diferentes partidos políticos y grupos de presión, logró incidir en la toma de decisiones estatales e institucionales. (Herrera, 1993; Soto, 2005; Valencia y Gómez, 1994).

En América Latina, la reforma agraria fue otro acontecimiento histórico protagonizado por los oprimidos en contra de sus opresores. El antagonismo se originó por la ambición de acumular riquezas y usurpar las tierras de los campesinos (Mejía, 2011). En Alemania, hacia los años 1967 y 1968, siguiendo los postulados de la teoría crítica, los estudiantes se manifestaron en contra de la dictadura, el despotismo y la represión estatal (Roith, 2011). Se proclamaban ideas de transformación, emancipación y democracia en el ámbito social, académico y laboral.

Otros movimientos sociales se han desplegado en los sucesivos siglos en oposición a los regímenes hegemónicos y al reclamo por los derechos humanos, salud, educación, salarios justos, entre otros asuntos de interés social y comunitario. Los protagonistas provienen de diferentes sectores sociales organizados en asociaciones, sindicatos, gremios, federaciones donde participan estudiantes, profesores, líderes comunitarios, campesinos, desplazados, indígenas, obreros, entre otros.

Los cimientos de la teoría crítica

Desde las primeras décadas del siglo XX, la atención giraba en torno a la construcción de un proyecto diferente para la sociedad, el cual se sustentaba en discusiones de orden sociológico, filosófico y político sobre problemas de interés mundial como el cambio cultural, la racionalidad científica, el desarrollo psíquico, el rechazo al fascismo y la expansión del monopolio económico capitalista (Cortés y Rativa, 2015; Lorente, 2012). Los cambios demandaban un pensamiento crítico capaz de cuestionar la explotación e injusticias laborales hacia la clase obrera en procura del progreso de los pueblos. Con estas intenciones se estaba gestando un proyecto de emancipación porque se sintetizaba en una idea fuerza que reclamaba la libertad del sujeto, su autonomía, satisfacción de necesidades y aspiraciones, para lo cual era necesario dejar atrás el mito medieval (Martínez-Ávila y Mello, 2021).

Estos temas nutrieron el pensamiento de autores notables como los fundadores del Instituto para la Investigación Social en la Universidad de Frankfurt (Alemania) en

el año 1923, posteriormente constituido en la Escuela de Frankfurt, lugar donde se ubican los cimientos históricos más relevantes para el surgimiento y evolución de la Teoría Crítica. Los aportes fundantes provienen de Horkheimer (1973) con la idea de la razón instrumental, Adorno (1984) con el análisis de la razón identificante, en su dialéctica negativa y Marcuse (1993) con la razón unidimensional.

El pensamiento crítico era para Horkheimer (1973) el fundamento, y a la vez propósito, para gestar un proyecto diferente en la sociedad, en el cual debían incluirse los trabajadores y empleados, quienes eran subvalorados por la sociedad burguesa. Según (Roith, 2011), todos los trabajadores, empleados y el movimiento obrero reflejaban la realidad social del momento y por esta razón, constituían grupos clave para investigar e intervenir. Con mirada filosófica, sociológica, histórica, económica y psicológica, esta problemática social aportaba temas de enseñanza universitaria de donde los estudiantes elaboraban sus tesis de grado, enfocando la intención prioritariamente a transformar esa realidad que venía desde siglos anteriores.

Lorente (2012) sintetiza la postura crítica de Horkheimer en las siguientes características: 1) un pensamiento renovado que constantemente está en la búsqueda de justicia para la sociedad; 2) la interpretación y transformación de los desafíos históricos a los que se ve enfrentada la sociedad; 3) el carácter científico que se debe demostrar al analizar los problemas cotidianos, acentuando la urgencia de cambiar lo inhumano de la explotación capitalista; 4) la conciencia acerca del proletariado y sus luchas frente a la represión e ilegalidad laboral.

Marcuse (1993) demuestra que en los países desarrollados, gran parte de la población está esclavizada a causa de la mentalidad burguesa enfocada solo en una forma de ver el mundo y este se minimiza como consecuencia del mercado capitalista.

Adorno (1984) se interesa por la razón identificante y la sustenta en la dialéctica negativa para enfatizar el principio de reconciliación como elemento constitutivo de la libertad e identidad de las personas. El acto de liberar al otro, al no idéntico, es también un acto de reconocer la libertad de sí mismo.

El abandono del sujeto por parte del Estado y la inclinación hacia la esfera económica generan crisis de identidad, le impiden ascender en la escala social (Habermas,

1987) y conlleva a la pérdida de sus derechos como ciudadano. La minimización del sujeto a la condición económica lo ubica como un ser inferior; en consecuencia, se siente insignificante, llevándolo a expresar sentimientos negativos de sufrimiento, frustración y crisis subjetivas en su vida y ante la sociedad.

Entre otros autores, Dubiel (2000) se interesó por buscar respuestas a las múltiples necesidades y a posicionar un concepto de sociedad civil para contrarrestar el estado totalitario. Así mismo, consideró que la economía y la tecnología debían reorganizarse para articular la participación de los grupos sociales con el fin de humanizar al estado. La sociedad civil se debe caracterizar por ser democrática, no excluir a los ciudadanos; debe ser para todos y no para unos pocos representados en los burgueses y capitalistas.

En coherencia con los postulados que cimentaron la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica puede sintetizarse como una propuesta de emancipación en contra de los regímenes totalitaristas y déspotas. En esta misma línea de pensamiento, diferentes autores sustentan que existe una mutua relación entre sociedad y teoría crítica, por cuanto el propósito central es el estudio de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales, de donde se generan propuestas de transformación.

Según (Roith, 2011), la teoría crítica es un referente fundamental para analizar las problemáticas sociales y económicas que generan exclusión como hecho que explica los factores relacionados con la alienación y la inautenticidad propias de la sociedad burguesa y capitalista. Frente a las problemáticas sociales y culturales, los estereotipos idealistas, la opresión y el poder, acentuados en la era de la globalización, la teoría crítica retoma la realidad histórica con el fin de generar acciones transformadoras. En pleno siglo XXI, nuevos autores corroboran que “el trabajo en la sociedad capitalista significa la historia de la más completa enajenación” (Chuchuca, 2021, p. 32). En todos los casos, la teoría crítica presenta diferentes opciones portadoras de procesos de formación de personas capaces de pensar, participar e intervenir directamente en la transformación de la sociedad estatuida con miras a construir una nueva.

Nexos y distinciones entre teoría crítica y pedagogía crítica

Con fundamento en las líneas de pensamiento y acción establecidas por la teoría crítica, emergen categorías de análisis para comprender el significado y aplicaciones

de la pedagogía crítica. Los postulados de las dos teorías convergen en cuanto a una permanente lucha de las instituciones, especialmente las educativas, en oposición documentada, consciente y reflexionada frente a los parámetros impuestos por las políticas estatales que favorecen a los grupos neoliberales, económicos y burgueses. Estas políticas equiparan el campo educativo con criterios mercantiles, en detrimento de los procesos formativos y del bienestar de la clase trabajadora, puesto que solo es capacitada para reproducir y perpetuar los intereses dominantes en una sociedad (Saviani, 2019). Cuando la clase obrera asuma una teoría contrahegemónica, revolucionaria, la pedagogía crítica constituirá el eje de una educación liberadora.

Cortés y Rativa (2015) encuentran relaciones conceptuales y temáticas entre pedagogía crítica y teoría crítica. Los cimientos de la teoría crítica configuran los antecedentes principales para reconstruir la acción de la escuela, del docente, del educando y su consecuente repercusión en la transformación social de los pueblos oprimidos y en conflicto que buscan su liberación. No obstante, a pesar de los propósitos comunes en torno a los conceptos atinentes a injusticia social, relaciones de poder, mecanismos de opresión, subordinación, pensamiento crítico, autonomía, diálogo, libertad, transformación y similares, es importante identificar algunas distinciones fundamentales.

Además de sus cimientos en la teoría crítica, la pedagogía crítica también se nutre de diferentes fuentes conceptuales, filosóficas y metodológicas. Según Ross y Bazán (2020), aunque las dos teorías son aplicables en los procesos sociales, educativos, de escolarización y de liberación, su concepción avanza hacia una comprensión más amplia desde diferentes posturas políticas y fuentes filosóficas, pues “no hay una perspectiva ideológica única o un movimiento social, que defina a la pedagogía crítica” (p. 17).

La pedagogía crítica busca respuestas para minimizar los efectos de “la globalización del capitalismo, la mercantilización de la educación, el neoliberalismo y la reforma escolar, el imperialismo y la escuela capitalista” (McLaren, 2012, p. 45). Más allá de un enfoque meramente filosófico y político, la pedagogía crítica recobra valor por su inclinación hacia la praxis, dado que la educación es concebida y legitimada en su función de práctica política y sociocultural. Así mismo, los espacios escolarizados encuentran estrategias óptimas para rechazar relaciones de poder, desigualdades e injusticias sociales que la educación tradicional ha perpetuado desde diferentes momentos históricos y en diferentes lugares. A este mismo planteamiento llegan

los estudios históricos de (Ocampo, 2001; Soto, 2005) quienes demuestran que desde el período colonial, siglo XVI, cuando llegaron a Latinoamérica las primeras universidades españolas y se prolongaron hasta iniciar el período republicano, la educación siempre fue instrumento de dominación, esclavitud y adoctrinamiento emanado de los poderes políticos y monárquicos.

El carácter teórico-práctico de la pedagogía crítica puede ser aplicado al estudio e intervención temática de problemas didácticos, metodológicos y disciplinares a nivel micro y macro. Lopes y Abílio (2022) encuentran aportes prácticos de la pedagogía crítica para mejorar el currículo de la formación inicial de profesores, particularmente desde el área de educación ambiental, porque permite analizar su relación con la ideología, la emancipación, la participación y la producción de conocimiento. En educación infantil, en un contexto rural, Cortés y Rativa (2015) reconocen las implicaciones conceptuales y temáticas de la pedagogía crítica desde los aportes políticos y educativos de Paulo Freire. Marín, (2016) en su tesis doctoral aplicó la investigación acción para el desarrollo profesional de los profesores tanto de educación básica como de educación superior. Otro grupo de investigadores conformado por Caicedo, Marín, Restrepo, Gutiérrez y Arias (2020) promovieron transformaciones en la vida universitaria con la participación activa de todos los integrantes de la comunidad.

Molina (2020) demuestra cómo el sistema educativo es utilizado por las políticas neoliberales con la intención de incrementar la discriminación de raza, género y clase. También identifica alternativas de resistencia a través del diálogo, la argumentación y otras estrategias pedagógicas. En esta línea de acción, las prácticas pedagógicas son constructos creados por “soñadores militantes, personas que están dispuestas a luchar por un mundo más justo y democrático” (Giroux, 2019, p. 155); en ellas, la subjetividad y la experiencia del sujeto, así como los saberes disciplinares entran en total correspondencia con los estándares sociales, políticos y culturales establecidos. El papel de los soñadores militantes equivale a lo que, según Freire (1993), hacen los educadores y los estudiantes al reconocer que el humanismo histórico-cultural se opone a la concepción bancaria en las aulas y adentra en procesos de cambio, hacia la construcción de un mundo diferente.

Los investigadores Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego y Aristizábal (2018), al analizar la educación como un proceso consciente de reflexión individual y colectiva

sobre sí misma, establecen una articulación de perspectivas epistemológicas para revisar la pertinencia de la pedagogía crítica en el contexto educativo latinoamericano donde se cuestiona la subordinación e inequidad social. En un mundo trastocado por la globalización y el capitalismo, la escuela se enfrenta a una lucha histórica contra la injusticia y la desigualdad social que reclama un nuevo paradigma con disrupciones epistemológicas. Para ello, conviene estructurar una pedagogía revolucionaria y descolonizadora. (McLaren, 2012).

McLaren (2005) propone que la pedagogía debe partir de la problematización y la comprensión crítica del entorno social, cultural y económico, de tal manera que las experiencias reales de los estudiantes sean la base para la estructuración de los conocimientos que la escuela desea impartir. En la concepción de Giroux (2019), la pedagogía crítica apunta a fines relevantes orientados a propiciar condiciones para que los estudiantes, como sujetos pensantes, estén en capacidad de interpretar, leer, escribir y descifrar códigos culturales de su propia realidad. McLaren (2005) se refiere a una postura crítica y reflexiva sustentada en principios dialécticos que permiten reconocer integralmente la problemática social donde “los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos” (p. 264). De ahí, el énfasis en promover el análisis, reflexión e interacción porque, siendo la escuela un escenario de transformación, debe intervenir en la construcción de pautas o normas culturales, sin que sean impuestas por el estado.

Santoro, Correa y Gomes (2021) se preguntan si es posible otra racionalidad que supere las técnicas instrumentales. Las autoras aseguran que en las transformaciones del contexto actual, la pedagogía requiere una reinterpretación y una epistemología porque la escuela necesita recuperar el valor de la ciencia, el pensamiento insurgente, la criticidad y el diálogo, como actos de resistencia debido a las lógicas neoliberales enfocadas en lo económico y mercantil. “De modo que el silencio y el anonimato de los desposeídos, son los engranajes del mercado neoliberal” (Villamar, Heredia y Vera, 2021, p. 430).

Es evidente la necesidad de rescatar el carácter social liberador de la pedagogía, porque, tradicionalmente, es vista como una práctica instrumental que no lucha por el oprimido, quien ha sido despojado de su potencial humano. Se justifica, entonces, comprender la pedagogía “como política cultural que posibilita imaginar y definir la sociedad que queremos” (Tranier, 2019, p. 9).

La pedagogía crítica en el contexto latinoamericano

Al analizar el contexto latinoamericano en el último siglo, Galeano (2004) retoma planteamientos internacionales de organizaciones que aseguran cómo “unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar...” (p.15). Esta larga y dolorosa situación conlleva al autor a reafirmar que la riqueza se ha acumulado en países foráneos a causa de su poder invasor sobre estos territorios y que “es América Latina, la región de las venas abiertas” (p. 16).

En esta misma postura, diferentes investigadores analizan las consecuencias desastrosas sobre los sistemas educativos, causadas por la hegemonía de los gobiernos que improvisadamente incorporan patrones culturales traídos de fuera. Según Villamar et al. (2021), por factores ajenos a sus propias culturas, los pueblos latinoamericanos acentúan las condiciones de enajenación, opresión, desigualdad, injusticia y crisis social. Otro referente de análisis se encuentra en Aristizábal, Fernández, Muñoz y Tosse (2012) al sustentar que la decadencia de la escuela es el reflejo de la historia de los países: “las nefastas implicaciones de una visión mercantil de la educación, y se renuevan las luchas por una educación pública gratuita y de calidad” (p. 15).

En América del Sur, las propuestas emancipatorias más influyentes son expuestas desde las obras *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1982), *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2004), *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005), entre otras. A partir de ellas se colige que los escenarios educativos están llamados a generar procesos para liberarse de la opresión y enajenación a las que han sido sometidos. Por consiguiente, la propuesta de Paulo Freire “intenta que los estudiantes alcancen una conciencia crítica a través de su concientización”. (Villamar et al., 2021, p. 430).

Los seguidores de la pedagogía crítica en Latinoamérica coinciden en erradicar los nichos de la educación tradicional, que impiden una visión crítica del mundo, por estar centrada en los postulados mercantiles e industrializados que contribuyen a la opresión del más débil por efecto de las fuerzas dominantes. La deshumanización social, el instrumentalismo y la concepción bancaria de la educación favorecen a los opresores. Los oprimidos deben luchar contra sus opresores, buscar su liberación y cambiar las condiciones adversas que les han generado.

Frente a este panorama, los organismos internacionales formulan propuestas de cambio conducentes a mitigar la crisis de los sistemas educativos. Tal es el caso del informe *Seguimiento Global de la Educación para Todos* publicado por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2014). En esta misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– (2010), llama la atención a los países aliados frente a los impactos de la era de la globalización. A la vez que propone metas futuras para los pueblos en situaciones de injusticia y extrema pobreza en torno a un proyecto educativo que contribuya “a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas” (p. 9).

Además, la OEI establece una relación directa entre educación, equidad y nivel cultural, puesto que los pueblos latinoamericanos necesitan procesos de transformación “con el fin de resolver los retrasos históricos acumulados y para conseguir que la región pueda competir en un mundo globalizado” (p. 87).

Pedagogía crítica en Colombia

Por sus características históricas, culturales, geográficas, políticas y económicas, la pedagogía crítica adquiere relevancia en la búsqueda de alternativas liberadoras. Desde la conquista española, hasta los tiempos actuales del tercer milenio, Colombia presenta una historia de esclavitud, dominación y desigualdad (Ocampo, 2001; Mejía, 2005; Mejía, 2011; Soto, 2005). Consecuentemente, los gobiernos han buscado estrategias de cambio y reivindicación, aunque no siempre alcanzan el éxito esperado y la educación siempre queda en deuda con la sociedad, a pesar de las buenas intenciones de las reformas. El país es escenario de una serie de hechos internos protagonizados por la guerrilla, el conflicto armado, los paramilitares, el narcotráfico, entre otros que, de acuerdo con Aristizábal et al. (2012) “convirtieron la escuela en una herramienta incapaz de afrontar los malestares de una sociedad que sobrevive a los embates de la violencia” (p. 31).

En la segunda mitad del siglo XX, aproximadamente en la década de 1960, Colombia recibía los efectos de los modelos economicistas sobre todas las áreas de desarrollo, acompañados de la necesidad de mitigar la crisis social. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se acogió a los lineamientos de la OEA, la UNESCO y otros programas intervencionistas extranjeros para formular

políticas y programas de planeamiento integral de la educación con metas concretas orientadas al mejoramiento del sector (Lago et al., 2014). La comunidad académica incorporó nuevos lenguajes en sus teorías y prácticas tales como el concepto de calidad, cobertura, eficiencia, pertinencia, participación, estrategias de desarrollo y evaluación, escuela democrática e interculturalidad. Aunados a los conflictos derivados del crecimiento económico, incremento poblacional mundial, cambio climático, recalentamiento del planeta, mal uso de los recursos naturales y su distribución inequitativa, entre otros, se justificaba la formulación de políticas ambientales aplicables en todos los establecimientos educativos de las regiones (Munévar et al, 2024).

Durante las décadas de 1960 y 1970, era prioritario identificar necesidades y generar propuestas alternas de solución orientadas al reconocimiento de la realidad social, para luego generar procesos de innovación y transformación escolar. De acuerdo con Mejía (2011, p. 45), en el contexto colombiano, la escuela era concebida y funcionaba “como el lugar de la reproducción ideológica del sistema”. La educación popular buscaba respuestas a las crisis sociales para amparar a las poblaciones menos favorecidas, diagnosticadas como sectores de mayor pobreza, analfabetismo y carencia de oportunidades de ascenso laboral; por consiguiente, debían ser objeto de procesos políticos de emancipación para la transformación social. Un cambio de gran magnitud fue la reforma agraria, descrito por Mejía (2011) de la siguiente manera: “la Educación Popular impregnó muy fuertemente las políticas de reforma agraria en la década de los 60’ en nuestro medio” (p. 41).

De acuerdo con la arqueología realizada por Cortés y Rativa (2015), en las décadas de 1980 y 1990, la pedagogía crítica llegó a Colombia como alternativa liberadora, sustentada en el pensamiento educativo de Paulo Freire quien fuera el gestor de los programas de alfabetización y educación de adultos cuyo modelo fundante se centraba en procesos de desalienación y concientización. Los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos focalizados en los principios de una educación liberadora ampliaban los ideales y postulados de la educación popular e iban en contravía del paradigma tecnológico que, de acuerdo con Lago et al. (2014) estaba centrado en la formulación de objetivos prestablecidos y diseños instruccionales carentes de autonomía, flexibilidad y creatividad tanto por parte del maestro como de los estudiantes.

En cuanto a la educación superior, durante la década de 1980, el Ministerio de Educación exigió un cambio curricular a partir de la autoevaluación institucional, cuyos resultados condujeron a la incorporación del componente investigativo en los planes de estudio. Justificado en el referente legal, las universidades se preocuparon por actualizar a sus docentes en paradigmas investigativos, dentro de los cuales se eligió el socio-crítico como alternativa a los enfoques positivistas cuantitativos, se impulsaron los posgrados y se desarrollaron tesis y trabajos de grado para requisito de titulación.

Las facultades de educación de mayor desarrollo crearon maestrías con líneas específicas en investigación socioeducativa y otras universidades crearon facultades y carreras profesionales de sociología y antropología donde tuvo amplia aplicación la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). También surgieron congresos, talleres, capacitaciones y todo tipo de eventos científicos para elaborar proyectos interdisciplinarios y difundir la metodología IAP. Se evidenciaron amplios espacios de participación e interacción de grupos, cuerpos profesoraes, gremios y movimientos de reivindicación social (Restrepo, 2003). Además, se divulgaron documentos que registraban las preocupaciones de los educadores colombianos interesados en darle un lugar privilegiado a la pedagogía crítica al interior de los espacios de educación formal y no formal (Mejía, 2005).

Los procesos de diseño, desarrollo, evaluación e investigación curricular se posicionaron como líneas de acción tendientes a cualificar programas y proyectos educativos en todos los niveles del sistema educativo por el deseo de mejorar y atender a las necesidades del contexto. Actualmente, la investigación acción ha tenido impacto en las reformas académicas a nivel superior (Marín, 2016; Caicedo et al., 2020). Uno de los conceptos de mayor aceptación es la investigación-acción “emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9).

En síntesis, la investigación acción: a) sugiere procesos autogestionarios, de indagación, autocrítica y autoformación; b) la investigación acción permite su aplicación inmediata en contextos históricos reales; c) la creación de comunidades autocríticas estimula la participación activa de los profesores en todas las etapas y actividades de los proyectos; d) la generación de conocimiento va acompañada de procesos de reflexión, transformación y evaluación para el mejoramiento y el

cambio; e) la lógica es contraria a la racionalidad técnica-instrumental impuesta por los poderes políticos, económicos y hegemónicos.

A partir de 1991, la nueva Constitución Política de Colombia ampara a las comunidades para que sean autogestoras de su propio desarrollo. Los movimientos sociales encontraron terreno propicio para dar nuevos giros a la educación, fundamentados y estructurados en resistencias que, finalmente, generaban propuestas de cambio con la participación de las mismas comunidades. Estos movimientos se interesaron por el tema de la paz, la integración de los sectores marginados y el valor del sujeto en la sociedad (Mejía, 2011). Aunque son procesos lentos y complejos, el país percibió avances en cuanto a que los procesos sociales, políticos, educativos y culturales minimizados a la dimensión económica, impiden que los contextos escolares se sitúen como instituciones “sin conflictos ideológicos ni utopías significativas” (Sánchez et al., 2018, p. 4). En esta línea de pensamiento, de acuerdo con Munévar (2023) y Posada y Giraldo (2023), aunque la Constitución Política reconoce y ampara al país como un estado social y democrático de derecho que garantiza la libre expresión de ideas, propuestas y utopías, las comunidades no han logrado superar plenamente las tensiones y conflictos que vulneran el bienestar, la dignidad y la autonomía de los ciudadanos.

En los procesos de resistencia, emancipación y transformación educativa, Cortés y Rativa (2015), se refieren al “énfasis en la construcción de una visión ético-política del maestro y en la resistencia a la visión de una escuela reproductora de los discursos y prácticas sociales” (p. 6). Por su parte, Molina (2020) agrega que la educación minimizada a lo económico en pro del mercado, se debe a los efectos competitivos y a la tendencia de desregular, deslegitimizar y privatizar las instituciones.

En el año 1982, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) nació para liderar la lucha social por la educación. Igualmente, al organizarse y expandirse el Movimiento Pedagógico, se avivó el debate sobre la necesidad de reconocer la interrelación que debe existir entre la escuela, su contexto social y la formación del sujeto político. Este argumento venía desde el origen de la educación popular en Colombia (Mejía, 2011), que según Herrera (1993) y Valencia y Gómez (1994) ya había tomado fuerza entre 1930 y 1946, período político de gran desarrollo y progreso denominado República Liberal.

En el año 2018, aconteció otro movimiento estudiantil de gran impacto en Colombia, articulado con diferentes sectores sociales que se organizaron para reclamar igualdad, justicia, distribución equitativa y responsabilidad del estado. En este movimiento participaron sindicatos de profesores universitarios, federaciones de educadores y estudiantes, grupos de artistas y asociaciones de diferentes regiones. Las consignas se focalizaban en contra de la desfinanciación histórica de la educación superior pública. Dentro de los mayores logros se destaca la firma de un acuerdo entre el movimiento universitario y el gobierno nacional. Se considera un hito histórico por cuanto el acuerdo garantizó una asignación presupuestal en billones de pesos que, aunque no cubrían la totalidad de la deuda, sí alivió gran parte de las necesidades financieras de las universidades.

También se dieron otros logros como la oportunidad para que todos los actores pensarán en una salida a la imparable crisis del sistema educativo, así como la apertura a la negociación y al diálogo entre los oponentes. García y Wilches (2020) explican: “Nunca antes en la historia de Colombia un gobierno nacional había establecido una mesa de diálogo con los estudiantes universitarios” (p.147).

Discusión y conclusiones

Dada la relevancia de la pedagogía crítica desde las visiones de pensadores de diferentes épocas y nacionalidades, fue necesario abordar sus orígenes, transición e implementación en Latinoamérica y la manera como se fue posicionando en el sistema educativo colombiano, por cuanto se buscan alternativas que recuperen el sentido de la acción educativa, las cuales no pueden estar separadas del contexto socioeconómico. En este sentido, la escuela es el mejor escenario que permite la creación de condiciones necesarias para la reflexividad, la participación, el diálogo y el pensamiento crítico con el fin de intervenir en la formación de educadores, educandos y en la transformación de los grupos sociales. Las relaciones recíprocas entre hombre-sociedad, política-cultura, educador-educando, escuela-contexto generan una tensión dialéctica que va más allá de la aplicación de procedimientos, metodologías e instrumentos para lograr objetivos impuestos por la educación tradicional.

La pedagogía crítica apropia de la teoría crítica elementos conceptuales, teóricos y metodológicos focalizando su mirada cuestionadora hacia los efectos de ese

panorama de la modernidad cargado de racionalidad científica que promueve un quehacer técnico y una visión mercantil, donde los afanes socioeconómicos cuantifican el valor de lo humano. Las condiciones de marginación, rechazo y olvido que sufren las comunidades vulneradas no les permite intervenir activamente en la toma de decisiones gubernamentales, lo que en términos sociales genera una brecha cada vez más pronunciada entre opresores, oprimidos y el Estado.

Tradicionalmente, la función de la escuela ha servido como escenario propicio para que las relaciones de poder se reproduzcan en las relaciones pedagógicas. Por lo tanto, en su condición de gestora de cambio social, la institución debe dejar atrás los códigos existentes con el fin de traspasar los límites escolarizados y repensar en la formación de ciudadanos reflexivos y críticos. Más allá de limitarse a impartir saberes, la acción educativa debe desarrollar procesos formativos donde el alumno apropia conocimientos a partir de la interacción social en el contexto cultural que rodea la escuela.

En la perspectiva actual de la pedagogía crítica, las comunidades académicas, investigadores y grupos sociales deben constantemente reformular opciones conducentes a romper la hegemonía histórica y resistir los avances científicos y tecnológicos que no correspondan a los propósitos sociales de dichas comunidades. Por cuanto la teoría crítica pretende construir una sociedad más justa y equitativa, puede lograrlo mediante una pedagogía emancipatoria que implique la formación de un sujeto capaz de incidir en la transformación social y cultural.

En el contexto latinoamericano se valora la pertinencia de la pedagogía crítica por cuanto propone alternativas formativas, emancipadoras, individuales y colectivas, frente a las condiciones de marginalidad, vulneración de derechos y minimización de la educación al plano económico utilitarista, provocados por el mercado global, el capitalismo y la industrialización. Dichas condiciones constituyen un telón de fondo para las reformas de los sistemas educativos en su propósito de superarlas porque son el mayor obstáculo para transformar, comunicar y humanizar a los ciudadanos y a la sociedad. En consecuencia, las instituciones educativas deben beneficiarse de políticas públicas que conlleven a reflexionar y repensar las implicaciones de nuevos cambios sociales superando las tradiciones económicas hegemónicas que han impedido avanzar hacia el ideal de una educación liberadora para la reconstrucción colectiva, individual, cultural y de justicia social.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus Ediciones.
- Aristizábal, M., Fernández, A., Muñoz, M. E., y Tosse, C.A. (2012). *¡Tan cerca y tan lejos...! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*. Editorial Universidad del Cauca.
- Caicedo, M. E., Marín, M. L., Restrepo, L. G., Gutiérrez, C.C., López, J. A. y Arias, G. (2020). *La universidad como proyecto de vida: desde las voces de la comunidad educativa de la UCM*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Chuchuca, J. V. (2021). *Capitalismo Pandémico. La Fractura del Metabolismo Universal*. Ediciones Opción.
- Cortés, A. y Rativa, A. (2015). *Arqueología de la Pedagogía Crítica en Colombia: 1980 –1990*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1417>
- Dubiel, H. (2000). *Teoría Crítica. Ayer y Hoy*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- García, R., y Wilches, J. A. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, (50), 153–158. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100153
- Habermas, J. (1987). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Cátedra. Colecciones Teorema.

- Herrera, M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, (26), 97-124. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297>
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Lago, D., Aristizábal, M., Navas, M. E. y Agudelo, N. C. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia 1970-2010. En: A. Díaz-Barriga y M. García-Garduño. (Eds.). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 105-151).
- Lopes, T. y Abílio, F. (2022). A Educação Ambiental na formação inicial de professores/as: contribuições da Pedagogia Crítica. *Práxis Educativa*, 17, 1-20. http://educ.fc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092022000100105&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Lorente, P. G. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (16), 37-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094155>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta- Agostini.
- Marín, M. L. (2016). *El desarrollo profesional del profesorado. Experiencias desde la investigación-acción*. Ediciones Universidad Simón Bolívar, Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1791>
- Martínez-Ávila, D. M., y de Mello, M. R. G. (2021). Teoría crítica, pedagogía crítica e competência crítica em informação: aproximações teóricas à Ciência da Informação. *Información y Información*, 26(4), 1-23. Doi: 10.5433/1981-8920.2021v26n4p1.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta. Colección Pensamiento Crítico.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y nudos*, 2(18). 1-19. <https://doi.org/10.17227/01224328.1251> Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. CEAAL.

- Molina, N. (2020). Alternativas pedagógicas de resistencia a la discriminación educativa neoliberal ejercida por el poder masculino-blanco-rico. *Revista Innova Educación*, 2(1), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.001>
- Munévar, C. A. (2023). La función ecológica de la propiedad en la Constitución Política de 1991: análisis jurisprudencial de la Corte Constitucional en los 30 años de su promulgación. En C. Munévar, V. González y L. Vélez. (Eds.). *Utopías y distopías: la ciencia jurídica en el constitucionalismo colombiano*. (283- 298). Grupo Editorial Ibáñez.
- Munévar, C, Valencia, J., Ramírez, M, Hernández, N. y Aguirre, A (2024). *El Sistema Nacional de Áreas Protegidas en Colombia: una mirada desde la participación en la Ecorregión Eje Cafetero*. Editorial Universidad La Gran Colombia, Armenia, Colombia, 2024.
- Ocampo, J. (2001). Los orígenes oficiales de las universidades republicanas en la Gran Colombia 1826-1830. *Revista Historia de la Educación Colombiana* (3-4), 27-44. http://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r34_27.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>. www.oei.org.es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO (2014). Las 6 estrategias de la Unesco para solucionar la crisis mundial de educación. En: *11º Informe del Seguimiento Global de la Educación para Todos*. <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2014/02/04/1079807/6-estrategias-unesco-solucionar-crisis-mundial-educacion.html>.
- Ortega y Gasset, J. (1909). Una fiesta de paz. En *Obras Completas. Tomo I. El Imparcial*. Alianza Editorial. <http://viejotopo.org/Biblioteca%20Virtual/Ortega%20y%20Gasset,%20Jos%E9%20-%20Una%20fiesta%20de%20paz.pdf>.
- Posada, J. y Giraldo, R. (2023). Pedagogía y enseñanza de la Constitución de 1991 en entornos educativos convencionales y comunitarios como reconfiguración de una axiología ineludible en el contexto del actual estado social y democrático de derecho. En C. Munévar, V. González y L. Vélez. (Eds.). *Utopías y distopías: la ciencia jurídica en el constitucionalismo colombiano*. (pp. 337-352). Grupo Editorial Ibáñez.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas* (18), 195-202. <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Roith, C. (2011). *La historia de la teoría crítica*. Universidad de Almería.

- Ross, E. y Bazán, S. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, (21.1), 19-39. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4495
- Sánchez, N., Sandoval, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego, D. E. y Aristizábal, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10). 41-48. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391041.html>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogía histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Santoro, M. A., Correa, G., y Gomes, L. (2021). Pedagogía crítica: por una epistemología crítica e insurgente. *Educere et Educare*, 16(38) 73-96. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>
- Soto, D. E. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA* (7), 101-138. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2534
- Tranier, J. (2019). Disonancias del existir y del buen vivir: acerca del avance neoliberal y los desafíos de la nueva agenda en la pedagogía contemporánea. *Praxis educativa*, 23(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230202>
- Valencia, A., y Gómez, A. (1994). *Evolución histórica de la Universidad de Caldas*. Publicaciones de la Universidad de Caldas. https://albeirovalencia.com/recursos/Universidad_de_Caldas.pdf
- Villamar, J. L., Heredia, P. A. y Vera, D. P. (2021). La influencia de las teorías críticas en la pedagogía de la liberación. *Revista de Educación*, (22), 421-438. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4815