

Información de la Revista

Título abreviado: Sophia  
ISSN (electrónico): 2346-0806  
ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Mayo 05 de 2014  
Fecha de evaluación: Agosto 2014  
Fecha de aceptación: Dic 04 de 2014

**Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares<sup>1</sup>**

**Critical Pedagogy in Colombia: a study in the school of the popular sectors.**

Piedad Ortega Valencia

PhD en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.  
Investigadora del Grupo: Educación y Cultura Política. Email:  
piedadortegava@yahoo.es

**Resumen**

El presente artículo investigativo tiene como propósito presentar los soportes teóricos y prácticos de la pedagogía crítica en Colombia desde un análisis de la escuela de sectores populares, con el fin de reconocer las múltiples iniciativas que la han hecho posible para potenciar sus discursos y prácticas.

En Colombia la pedagogía crítica se instituye en un campo de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones y discursos de resistencia. Ello permite asumir la pedagogía como un ámbito de resignificación en torno a los modos de constitución de sujetos en contextos marcados por profundas desigualdades y exclusiones.

**Palabras clave:** pedagogía crítica, escuela, sectores populares

**Abstract**

This research article aims to present the theoretical and practical foundations on critical pedagogy in Colombia from analyzing the school in popular sectors, in order to recognize the many initiatives that have made it possible to potentiate their discourses and practices.

In Colombia critical pedagogy is set in a field of promotion of new pedagogical practices, theoretical reflection, political mobilization and renewal of expressions and discourses of resistance. This allows individuals to assume pedagogy as a field of re-signification around the modes of constitution of subjects in contexts differentiated by deep inequalities and exclusions.

**Keywords:** critical pedagogy, school, popular sectors

<sup>1</sup> Artículo resultado del proceso investigativo desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional. De manera especial mi agradecimiento a los integrantes de la línea de investigación "Pedagogías Críticas e Inclusión Social". El grupo desarrolló el proyecto de investigación "*Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica*". Integrantes: Lola Cendales, Diana Peñuela, Francy Molina, Diana López y los estudiantes en formación: Francy González y Luis Javier Hurtado.

## Introducción

En este texto se presenta una mirada contextual y comprensiva sobre la escuela de sectores populares desde los presupuestos de la pedagogía crítica, asumida esta como un proyecto ético-político de formación en condiciones de desigualdad y exclusión.

La relevancia de este estudio se ubica en la explicitación de sus referentes de análisis los cuales estuvieron orientados a la configuración de la pedagogía crítica: el primero la concibe desde su estatuto conceptual; y el segundo, desde su campo contextual, especialmente en espacios escolares y de educación popular. En estas configuraciones se visibiliza su especificidad como un campo emergente, que cuenta con una historicidad, una red de conceptos, objetos de formación y de estudio. Dichos elementos constitutivos posibilitan la construcción de unas formaciones discursivas propias, el reconocimiento de un sujeto específico de saber —el maestro— y una institución para el desarrollo de los procesos de formación, la escuela. A partir de estas comprensiones, el maestro se asume no simplemente como el sujeto de las prácticas de enseñanza, sino como el productor del saber pedagógico: como el sujeto en el que se integra la teoría y la práctica.

Los soportes teóricos de la investigación se situaron en las siguientes tradiciones: i) la tradición latinoamericana con Paulo Freire, ii) la anglosajona con Peter McLaren y Henry Giroux; iii) la española<sup>2</sup> con autores como Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena; iv) la tradición colombiana con autores representativos de la educación popular y la pedagogía crítica como: Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Jorge Posada, Lola Cendales, Jorge Gantiva. El objetivo general que orientó este proceso fue configurar los soportes teóricos y prácticos de la pedagogía crítica en Colombia, desde un análisis de la escuela de sectores populares, con el fin de reconocer los múltiples agenciamientos que la han hecho posible para potenciar sus discursos y prácticas.

Como objetivos específicos se tuvieron los siguientes: i) Reconocer la educación popular como la corriente fundante de la pedagogía crítica en Colombia, ii)

fundamentar la pedagogía crítica como un campo emergente de producción de formaciones discursivas y de prácticas alternativas, iii) caracterizar las prácticas que se han producido en Colombia en relación con sus configuraciones y potencialidades, visibilizando la actuación del maestro y la de otros actores educativos, iv) develar la perspectiva ético-política de la pedagogía crítica desde el análisis de las políticas educativas y sus efectos en la inclusión y v) comprender la escuela como un espacio social para la construcción de procesos de convivencia y de vínculo pedagógico.

Estos objetivos se organizaron en una estructura categorial,<sup>3</sup> la cual implicó la delimitación y organización de estas, constituyéndose en las tematizaciones que se realizaron de la investigación, la cual se presentó a modo de capítulos<sup>4</sup>.

Como antecedentes de esta investigación se reconoce que la pedagogía crítica en Colombia tiene unas condiciones de existencia expresadas en procesos de institucionalización, en las múltiples prácticas que agencia, en sus vínculos con colectivos y movilizaciones sociales. Su particularidad histórica se centra en los desarrollos de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire, desde el cual se ha generado una serie de planteamientos y prácticas pedagógicas intencionalmente emancipadoras.

Dos referentes de análisis orientó la delimitación de la pedagogía crítica, el primero concibiéndola desde su estatuto conceptual y el segundo desde su escenario contextual, la cual se instituye desde espacios escolares y de la educación popular. En esta estructura se visibiliza su especificidad como un campo emergente, que cuenta con una historicidad, una red de conceptos, objetos de conocimiento, de formación y particularmente la emergencia

3. Es un proceso que busca dar cuenta de los referentes teóricos que orientaron el abordaje del objeto de estudio. Nos remite a teorías configurativas del asunto que se investiga, donde se toman opciones disciplinarias para la estructuración temática. Es un proceso donde se pone de manifiesto las opciones experienciales y epistemológicas que le otorgan sentido al proceso de construcción teórica.

4. Se hace referencia a las siguientes tematizaciones: i) políticas educativas sobre la inclusión en la escuela, ii) Paulo Freire, referente de la educación popular en Colombia, iii) configuración del campo de la pedagogía crítica, iv) prácticas instituyentes de la pedagogía crítica y v) maestros y escuelas de sectores populares.

2. Particularmente en sus aportes inscritos en la filosofía de la educación.

de prácticas instituyentes<sup>5</sup>. Configuraciones que posibilitan la construcción de unas organizaciones discursivas propias, el reconocimiento de unos sujetos específicos de saber- el maestro, el educador popular y los colectivos- y unos escenarios para el desarrollo de los procesos de formación, como la escuela, las organizaciones populares, centros comunitarios, redes, movilizaciones; entre otros.

Nuestro punto de partida surgió de la identificación de los siguientes asuntos problemáticos sobre este campo de estudio:

- Las producciones que se han realizado en el campo de la pedagogía crítica en Colombia, se sitúan desde un grupo de educadores articulados algunos al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), que agrupa las experiencias en educación popular, organizaciones sociales y universidades. Estas producciones poco se consultan para orientar procesos de formación, así mismo la circulación es restringida en las universidades y en las organizaciones populares.

- Particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional existe el interés desde diferentes espacios por reivindicar el pensamiento de Paulo Freire<sup>6</sup> desde los siguientes espacios e iniciativas: la línea de investigación en educación comunitaria de la Maestría en Educación (desde 1994), el grupo de estudio y la Cátedra Paulo Freire<sup>7</sup> (desde 2005), el grupo de investigación en pedagogía crítica, la oferta de seminarios sobre educación popular y pedagogía crítica en la Maestría en Educación, los cuales se disponen para toda la comunidad universitaria desde la modalidad de electivas y la apertura de la

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

- La poca institucionalización de la pedagogía crítica en las facultades de educación. Las iniciativas existentes se inscriben más desde apuestas personales, con poca sostenibilidad y fragmentación de comunidades académicas.

- La pluralidad de conceptualizaciones sobre su campo discursivo da cuenta de una hibridación de conceptos y enfoques, de las que se pueden derivar supuestos acerca de los nombramientos de estas como pedagogía alternativa, innovadora, intercultural y de la diferencia.

- Ausencia de esta perspectiva en la formulación y desarrollo de políticas educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

- La necesidad de asumir una postura crítica en el abordaje de la actual reforma educativa colombiana para afrontar sus efectos en el maestro y la pedagogía a partir del agenciamiento de acciones de resistencia desde la escuela, el sindicato, redes de maestros y en otros espacios sociales.

- Las múltiples demandas que se le formulan a las escuelas de sectores populares.

Desde el reconocimiento de este marco de problematizaciones, la investigación partió del interés por resaltar dos asuntos conflictivos en el campo pedagógico, referidos a la consolidación de mecanismos institucionales en torno a la desprofesionalización y despedagogización del maestro. La forma que toma estos mecanismos para la práctica de este es la reducción de esta a unos mínimos necesarios de corte didáctico. Entendida la didáctica, de acuerdo con Mejía (2006), en su acepción más limitada, como técnicas y estrategias para la enseñanza de las que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba (Mejía, 2006). Para ejemplificar estos asuntos se enfatiza en la emergencia del enunciado *función docente* que en nuestro país se da desde la expedición y reglamentación del Estatuto de Profesionalización Docente<sup>8</sup>, donde además de abrir

5. Se asume las prácticas instituyentes como expresiones de resistencia imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula la teoría y práctica, lo ético y político, en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas leídas en el campo de la pedagogía crítica nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto, la producción de nucleamientos de acciones colectivas y los posicionamientos de sujetos que se construyen en términos de reconocimientos, denuncias, redistribuciones y reivindicaciones con respecto a las dinámicas de exclusión y de desigualdad.

6. Desde los siguientes propósitos: i) promover la reflexión entre los diferentes estamentos de la Universidad Pedagógica Nacional sobre los aportes de Freire a la pedagogía, ii) generar un espacio de reflexión y creación en torno a la educación popular, la pedagogía crítica y el compromiso social de los maestros en formación, iii) propiciar el diálogo entre el mundo universitario y los procesos comunitarios en relación a la educación y a la pedagogía crítica.

7. Espacio que coordina los profesores Alfonso Torres, Manuel Prada, Camilo Jiménez y Piedad Ortega.

8. Estatuto respaldado por el decreto 1278 del 2002 expedido por el Ministerio de Educación Nacional. Sobre un análisis de este estatuto, Castro, J.; Peñuela, D. (2006) plantean que el estatuto incluye un conjunto de referentes subsidiarios de los nuevos

la puerta al control de los procedimientos para vigilar el ejercicio docente se acentúa un problema histórico relacionado con cuál es el papel, rol o función del maestro<sup>9</sup>, en el direccionamiento de sus propias prácticas pedagógicas y en la valoración de su trabajo como intelectual de la educación y de la pedagogía.

En este sentido el conflicto de mayor peso que se expresa en el escenario pedagógico, argumenta Mejía (2006), se ubica en las transformaciones que se están generando en la concepción y gestión de la práctica escolar, que pretende producir las transformaciones de la escuela coherente con la reestructuración capitalista de final de siglo. Estos cambios se ubican en la forma como se construye el conocimiento, como se generan los procesos de socialización y como circula la cultura en los saberes, imaginarios y prácticas de los actores educativos. Los más afectados con estos cambios son los grupos excluidos, para quienes se les niega la igualdad que aparentemente se les tenía otorgada y a los maestros a quienes se les interpela constantemente sobre sus actuaciones.

### Materiales y métodos

La investigación que se realizó se ubica en el paradigma de la investigación cualitativa, desde un enfoque reflexivo crítico, privilegiando algunos rasgos de la hermenéutica con la intención de explorar y leer contextos, textos y acciones de los sujetos implicados en la investigación, tratando en esa medida de reconocer los sentidos y significados de los discursos y prácticas de la pedagogía crítica en Colombia desde un análisis en la escuela de sectores populares. Se trató de asumir un rol de intérprete en los acercamientos e interacciones con los sujetos y sus dinámicas, tratando de hacer consciente las dimensiones histórica, cultural, política y pedagógica constitutivas de sus procesos de formación, organización y movilización.

acomodamientos de la política y la hegemonía de un modelo educativo centrado en la gestión y validada por resultados y desempeños. En este sentido, el nuevo estatuto traduce y materializa el modelo de gestión, colocando en primer plano, no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia) evidenciada en su desempeño y corroborada tanto por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos en el decreto. En esa medida el nuevo estatuto de profesionalización hace parte de un entramado más amplio, generado durante la década del noventa.

9. Apóstol, cura, sacristán, entre otras denominaciones. Martínez M. (2006). Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político. Tesis doctoral. UNED.

Uno de los aspectos más significativos de este enfoque cualitativo es el de no permitir miradas neutrales desprovistas de contexto, exentas de implicaciones subjetivas y ausentes de diálogos colectivos. Taylor y Bogdan (1992), mencionan tres condiciones necesarias para la producción de conocimientos: i) recuperación de la subjetividad situada en el espacio de construcción de la vida humana, ii) reivindicación de la vida cotidiana, escenario básico para comprender la realidad sociocultural y iii) la intersubjetividad como vehículo para acceder al conocimiento. Procesos que se hicieron posibles en los trayectos investigativos agenciados.

Es preciso destacar que este enfoque reflexivo-crítico, permite reconocer que acercarse a la configuración de la pedagogía crítica como un campo emergente implica ir más allá de explicaciones, sugiere la comprensión-allende, de la descripción de los fenómenos a partir de los cuales la realidad se instala y es significada por los sujetos que se implicaron en el proceso investigativo, gracias a los saberes que se ponen a circular a través de la palabra de otros. Frente a esto, Bogdan y Taylor sugieren lo siguiente:

La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus métodos. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método, se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas, los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de una técnica (1992:23).

Desde estos presupuestos, la construcción investigativa se realizó desde una posición política, se inscribió en unas prácticas diversas y complejas, requirió de la disponibilidad de múltiples interacciones y la sensibilidad teórica y social del investigador que respalda estas dinámicas. Si asumimos con Taylor y Bogdan:

Que una metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y la manera en que buscamos sus respuestas, su definición no puede limitarse a términos instrumentales, exige hacer explícito cómo se entiende el fenómeno por investigar, el enfoque asumido

para abordarlo, las fases y decisiones del diseño metodológico (1992: 5).

De acuerdo con estas consideraciones para el logro de los objetivos de la investigación se organizaron y desarrollaron tres procesos, nombrados como: contextualización temática, sistematización, análisis e interpretación de la información y construcción teórica, los cuales se describen a continuación.

**Contextualización temática:** proceso que implicó dar cuenta del acumulado del conocimiento existente sobre el campo problemático de la investigación. Se elaboró desde dos intencionalidades; la primera de orden descriptivo que da cuenta del contexto en que se encuentra los temas de indagación en relación con el objeto de investigación; la segunda tuvo un carácter comprensivo y de apropiación crítica, que pretendió develar posturas y debates presentes en los autores sobre la pedagogía en nuestro país. Este proceso se trabajó desde la formulación del trabajo de campo, el cual consistió en el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos para la generación, consolidación y análisis de la información. Se diseñaron las siguientes técnicas:

- *Revisión documental en pedagogía crítica en los ámbitos de formación, investigación y organización*, implicó: Inventario de centros de información y fuentes documentales. Se tuvieron en cuenta criterios como: Centros de documentación especializado en temas sobre educación popular, alfabetización, formación de maestros e investigación popular, para lo cual se seleccionaron en Bogotá: La Corporación Dimensión Educativa, Centro de Documentación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, especializado en temas escolares. En Medellín: Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Organizaciones no Gubernamentales como el Instituto Popular de Capacitación, IPC, y la Corporación Región. Otros espacios que se seleccionaron por ofrecer información pertinente para la investigación fueron: La Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, la Federación Colombiana de Educadores y el Ministerio de Educación Nacional. Los escenarios para esta investigación fueron

escuelas<sup>10</sup> de las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali, ubicadas en sectores populares. El período en el que se inscribe la investigación fue de 1994 – 2010.

- *Realización de entrevistas semi estructuradas*<sup>11</sup> a maestros, investigadores y educadores de las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali que trabajan en el campo de la educación popular y la pedagogía. Algunos criterios para su selección fueron: Maestros de escuelas públicas de sectores populares vinculados a experiencias, movimientos u organizaciones sociales. Educadores de organizaciones no gubernamentales que trabajan en estos sectores e investigadores y formadores de maestros con producciones investigativas y teóricas en el campo de la educación popular y la pedagogía crítica.

**Sistematización, análisis e interpretación**<sup>12</sup> de la información, para consolidar este proceso se trabajó con procedimientos descriptivos y analíticos<sup>13</sup> propios de la investigación cualitativa, como los consolidados de información, protocolos, diseño de fichas para la revisión documental, construcción de matrices para el procesamiento de las entrevistas, elaboración de cuadros y gráficas.

**Construcción teórica:** como proceso que buscó dar cuenta de los referentes teóricos que orientaron el abordaje del objeto de estudio. Nos remite a teorías configurativas del asunto que se investiga, donde se toman opciones disciplinarias para la estructuración temática. Es un proceso que puso de manifiesto las opciones experienciales y teóricas en diálogo con la información empírica generada y sistematizada en el trabajo de campo.

10. Escuelas en Bogotá: Institución Nuevo Horizonte, Institución Multipropósito, Escuela Palermo Sur, Santa Librada. Centro Don Bosco, Don Bosco III, Guillermo Valencia, Juan del Rizzo, Pablo Neruda, Restrepo Millán, San Carlos, San Juan Bosco, Panamericano, Escuela Normal Superior Montessori, Colegio Marco Tulio Fernández, Monteblando, Gustavo Restrepo y Liceo Femenino Mercedes Nariño. En Medellín: Colegio Marco Fidel Suárez, San José, Santo Domingo. En Cali: escuelas de Fe y Alegría.

11. Estos actores inscriben sus prácticas en el campo de la pedagogía crítica. Maestros, investigadores y educadores que participaron en el proceso de entrevistas: Luz Edith Valoyez, José Israel González, Nancy Ordóñez, Adalguiza Luna, Gladis Paz, Giovanni Gutiérrez, Alberto Blandón, Jaime Saldarriaga, Dino Segura, Mario Acevedo, Javier Fayad, Jorge Posada, Luz Dary Ruiz, Alejandro Álvarez, Alfredo Ghiso y Rafael Díaz Borbón.

12. Este proceso significó la identificación de temas emergentes, elaborar conceptos a través de los cuales se le otorgó un lugar y sentidos a los datos y desarrollar una comprensión a profundidad de la información generada en las entrevistas y en la revisión documental.

13. Algunos instrumentos utilizados fueron las fichas bibliográficas, fichas de contenido, guía de entrevistas, rejillas y cuadernos de apuntes que dan cuenta de la memoria del proceso investigativo.



## Resultados

No hay dudas de que la sociedad se ha fragmentado de modo virulento y complejo. Tampoco que las escuelas están travesadas por esta crisis que permea todo rincón de nuestra sociedad y que muestra un profundo proceso de reconfiguración del espacio público. Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas, pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas), sino de escuelas que de modo paradójico son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y repulsivas.

S. Duschatzky y A. Birgin (2001).

En la última década se le demanda a la escuela de sectores populares con mayor agudeza, discursos y prácticas para que responda a las siguientes situaciones problemáticas: i) la formación en los derechos humanos, ii) la promoción sobre una sexualidad segura, iii) la prevención sobre el consumo de sustancias psicoactivas, iv) el cuidado del medio ambiente, v) el tratamiento de la violencia intrafamiliar, social y escolar, vi) la incorporación de la democracia, la convivencia y la ciudadanía en el currículo, vii) estrategias para la resolución de los conflictos, y viii) la inclusión de niños y jóvenes en riesgo social, población en condiciones de desplazamiento, en situación de discapacidad; entre otros, que están exigiendo nuevas actuaciones de los maestros para apropiar estas demandas y tramitarlas desde procesos pedagógicos.

Estas escuelas, además de las demandas que se le hacen, se mueven en la tensión permanente entre la exclusión, la desigualdad y la inclusión<sup>14</sup>. La exclusión es el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social entre el individuo y la sociedad. Para Santos (2003) la desigualdad<sup>15</sup> implica un sistema jerárquico

de integración social caracterizado por el hecho de que aun quien se encuentra en los últimos escalones está adentro y es indispensable para el sistema, así –este adentro- permanezca ocupado por trabajadores mal remunerados y en condiciones de vida precarias. Los más afectados por estas situaciones excluyentes y de desigualdad son las nuevas generaciones de jóvenes, que no encuentran una función laboral específica. En la escuela se implementan programas de asistencia técnica y capacitaciones laborales, orientados por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos. Sostiene Cullen que ante estas situaciones hay razones valederas para la desconfianza en la escuela:

Primero, porque la educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, deserción y deterioro de la calidad (2004: 55).

Encontramos, entonces, que los procesos que involucra la exclusión están profundamente ligados con el análisis de nuevas formas de inequidad social, fruto de los cambios ocurridos con la globalización económica y la inexistencia de los sistemas de protección social. El fenómeno de la exclusión designa a personas que no gozan de los beneficios de la ciudadanía, porque su inserción en el mercado de trabajo se inscribe en la categoría de excedente laboral. Es decir, excluidos son aquellas personas que por razones de las transformaciones en el mercado laboral se convirtieron en desempleados crónicos, empleados en condiciones precarias, autoempleados

14. En Colombia las políticas educativas sobre la inclusión están orientadas para atender la población vulnerable situada en los sectores populares. Se destacan como estrategias o programas de inclusión las siguientes: “volver a la escuela o aceleración del aprendizaje”, “formación en competencias laborales”, “alfabetización”, “capacitación para atender a poblaciones en condición de desplazamiento y con necesidades educativas especiales”.

15. El incremento de las desigualdades sociales en Colombia es el resultado de las transformaciones del mundo del trabajo, de la creciente concentración de la riqueza y de la redefinición del lugar de intervención del Estado en modalidades de asistencia mínima,

donde las poblaciones de los sectores populares no cuenta con protecciones en todos los ámbitos; algunos reciben planes sociales, pero además de ser precarios son insuficientes y no acogen a toda la población.

en situaciones de miseria y, por ello, tienen un acceso restringido a las prerrogativas que puede ofrecer el Estado y al acceso a los bienes y servicios en términos de posesión y adquisición de educación, recreación, capacitación para el empleo, servicios financieros, entre otros.

Es por ello que la crisis de sentidos que vive la sociedad contemporánea, y en ella la escuela, repercute también en los modos de vida de los maestros, expresados en la valoración y oferta de lógicas de consumo como el sustento principal en torno al cual constituirse como sujetos sociales. Esta crisis está conduciendo a la profundización de un modelo de configuración de subjetividades que resalta y eleva prácticas de deconstrucción de vínculos sociales, manifestada en el individualismo como forma y contenido de toda existencia social. De allí que sea necesario construir nuevas y renovadas estrategias para leer y escribir los procesos de constitución del maestro como sujeto político desde sus maneras de asumir y recrear lo escolar en sus dinámicas de conflictividad y vincularidad.

Es en estas ecologías donde se agencian procesos de formación, organización y movilización de diferentes sujetos situados en espacios escolares y comunitarios, de ahí la relevancia y pertinencia del estudio acerca de la pedagogía crítica en Colombia, desde la cual se reafirma una opción y voluntad de contribuir en la construcción de espacios de formación, reflexión y deliberación sobre y desde las prácticas pedagógicas, sociales y culturales comprometidas con una sociedad justa, incluyente y democrática.

La escuela de sectores populares se caracteriza principalmente por rupturas en sus comunidades identitarias, expresadas en las formas y estilos de vida que han adoptado los maestros, estudiantes, padres de familia, directivos; en las demandas afectivas de estos, en su gestión administrativa y pedagógica y en las dinámicas en las que se sitúa. La escuela se está convirtiendo cada vez, con mayor acento, en una estructura disciplinaria, por la imposibilidad de trabajar en condiciones de desigualdad social y de afrontar los cambios culturales que les está imponiendo la época.

Algunos de los rasgos que caracterizan a estas escuelas son: desplazamiento de las obligaciones del Estado frente a la educación pública transfiriéndole al sector privado su direccionamiento, lo que conlleva a la instalación de mecanismos de descentración, privatización y desregulación de esta; constitución de un currículo único nacional en el que prevalecen elementos como los estándares curriculares mínimos, los instrumentos de calidad diseñados según perfiles de competencias, y estas competencias en unos enfoques cognitivos, técnicos y de gestión; también se priorizan agendas educativas colocadas en términos de eficacia y no de justicia; políticas compensatorias de las desigualdades y/o prioritarias estructuradas desde tres criterios: necesidades básicas, focalización y riesgo.

Esta lógica funcional en los procesos de producción de subjetividad y de conocimiento, asumen, como lo hemos descrito, la forma de desprofesionalización en el caso de los maestros y de despedagogización de la práctica pedagógica. Estos dos procesos han sido descritos como un proceso de involución pedagógica, es decir, volver a la pedagogía de carácter funcionalista y a la misma tecnología educativa de las décadas de los años setenta y ochenta, involución que, de acuerdo con Mejía:

Manifiesta en nuestra realidad la presencia de una corriente internacional del currículo de corte americano y centra la profesión del docente en la enseñabilidad en donde se supone que sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña. La fuerza del contenido está en las competencias y estándares, que adquieren forma curricular universal y transversalizada. En ese sentido, la pedagogía sería sólo las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase y un programa en su área del saber administrando el tiempo y el espacio educativo (2008: 12).

Este mapa situacional coloca al maestro en un horizonte agotador para su propia existencia, en tanto sus actuaciones se mueven entre un desencanto por el lugar social que se le otorga y se otorga él mismo, pero también ¡oh paradoja! entre la esperanza por reconstituirse como sujeto de diálogo y de referencia. Requerimientos que se deben atender pues están

inscritas en las necesidades de unos sujetos a las cuales no se puede renunciar. Esta “emergencia” de demandas necesita ser abordada desde una perspectiva de la pedagogía crítica, como la que se intentó desarrollar en esta investigación. Zambrano lo expresa con estas afirmaciones:

Una sociedad justa, digna y equitativa se apoya en los maestros y a través de su saber, la pedagogía alcanza su razón de ser. Una sociedad sin maestros es una sociedad sin futuro. Una sociedad con futuro, es una sociedad educadora para quien la condición del maestro está más allá de la simple función de transmitir unos saberes sin historia, desligados del proyecto colectivo de sociedad. Una sociedad con futuro comienza en el reconocimiento digno y social del maestro y tal reconocimiento es la fuente más perdurable para que él alcance la real estatura de pedagogo (2005: 26).

Desde esta caracterización se puede afirmar que la pedagogía crítica en Colombia se posiciona desde la educación popular. Ghiso la propone de esta manera:

Considero que la pedagogía en educación popular es básicamente una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto desde unas opciones emancipadoras, desde una opción básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagónico y que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de colectividades (2008).<sup>16</sup>

En esa medida los sentidos que se proponen de una pedagogía crítica en la escuela se asumen desde la perspectiva freiriana en la que se destacan las siguientes dimensiones de su propuesta pedagógica: construcción dialógica, el realismo esperanzado, el humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.

De ahí que los procesos pedagógicos agenciados en múltiples escenarios escolares y no escolares, son impensables si no se tiene en cuenta las condiciones antes enunciadas y si estas no se asumen desde una

apuesta ética y un direccionamiento político, que le dé relevancia las expectativas de vida de los sujetos que habitan en sectores populares. Construcciones que se resignifican en relación con unos sujetos, unas prácticas y una intencionalidad formadora, asumidos desde procesos de escolarización, prácticas de desarrollo comunitario, proyectos de redes y movilización social, entre otros.

La escuela a pesar de estas condiciones, cuenta aún con la capacidad de constituirse como referente para jóvenes, quienes muchas veces no encuentran en sus familias el espacio afectivo y social que los provean de condiciones materiales y subjetivas de protección, contención y regulación.

Por ello, estas escuelas agenciadas en una perspectiva de la pedagogía crítica pueden posibilitar emprendimientos para atender estas demandas, activar sensibilidades en los maestros en la creación de situaciones de diálogo entre la comunidad educativa y sus entornos comunitarios y dinamizar condiciones colectivas, para que se permita habitar este espacio de modo diferente a la reglamentada y estipulada por las políticas educativas.

### Discusión de resultados

Las diversas definiciones sobre la pedagogía crítica (campo, saber, reflexión sobre la práctica) remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los actores educativos. Sin embargo, podemos distinguir un núcleo común de elementos constitutivos –explícitos o implícitos– que nos posibilita conceptualizarla. Estos son:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrado que ha jugado allí la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores populares como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social y pedagógico.
- Una convicción que desde la pedagogía es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad, la historia y los contextos.
- Una necesidad por generar y emplear metodologías

<sup>16</sup> Entrevista realizada a Alfredo Ghiso, educador popular e investigador de la Universidad de Antioquia y de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, marzo de 2008.



educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socio culturales.

Estos elementos dan cuenta de propuestas pedagógicas que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, reconociendo sus diferencias, promoviendo la participación, desarrollando procesos de constitución de sujetos y construcción de democracias, en la emergencia permanente de conflictos de distribución cultural, económica, de género, de clase, entre otros.

Desde estos fundamentos, la pedagogía crítica se sitúa en prácticas que son recontextualizadas por actores con horizontes culturales diversos siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos; así mismo, nos ubica en una práctica socio cultural que coloca en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución conectando la vida social, cultural y política a los procesos pedagógicos.

Se enfatizó en la investigación la intención de asumir la pedagogía crítica como un campo emergente, de apertura, autopoietica, la cual se inscribe en los discursos y prácticas de los actores educativos. En esa medida no le preocupa solamente el qué y cómo enseñar sino, fundamentalmente el para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se vincula a una direccionalidad ético-política. Por ello, se propone la pedagogía como un discurso que construye una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos.

Desde esta comprensión se considera la pedagogía crítica como un campo interdisciplinario que dialoga con diferentes perspectivas teóricas situadas en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación. Reconoce la dimensión ética y política en los procesos formativos y problematiza los procesos de interacción sociocultural, tanto a nivel escolar como en aquellas prácticas organizativas tendientes al fortalecimiento de relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo en la reivindicación de lo público. Desde allí, contribuye en procesos de construcción del vínculo social y pedagógico.

Una orientación particular de la pedagogía crítica es la de aportar a la configuración de los sectores populares como actores sociales; ello ha requerido privilegiar su actuación en un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de actores sociales (organizaciones no gubernamentales, movimientos educativos, instituciones educativas, redes, colectivos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en derechos humanos, formación en ciudadanías, etc.) , actores que se identifican con opciones éticas y políticas de transformación pedagógica con las escuelas de los sectores populares.

Se reconoce igualmente a la pedagogía crítica como una práctica comprometida con las luchas de emancipación e implicada críticamente desde la indignación, reflexión y la construcción de comunidades solidarias. Se destacan los siguientes presupuestos que plantean su pertinencia y relevancia para estos tiempos:

- **La pedagogía crítica** asumida como productora no solo de conocimiento sino también de sujetos políticos. Campo de interacción, construcción y expresión de subjetividades –individuales y grupales- relativas a los contextos culturales de la escuela y en concordancia con los contextos y demandas de los sujetos allí implicados.

- **La pedagogía crítica** necesita elaborar una teoría sobre los maestros como intelectuales transformadores. Constituye uno de sus sentidos vitales y políticos el sostener la subjetividad del maestro desde el agenciamiento de procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica.

- **La pedagogía crítica** requiere de un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos que no reduzcan las cuestiones de poder, la justicia, la lucha y la desigualdad a un único guión, un gran relato que suprime lo contingente, lo conflictivo, lo histórico y lo cotidiano.

**La pedagogía crítica** se resignifica entonces desde un proceso de construcción de alteridad, a partir de unas condiciones políticas, económicas, culturales y éticas (jóvenes, niños, adultos), que asume la generación de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad. Como una

dinámica de interacción, construcción y expresión de subjetividades – individuales y grupales- relativas a los contextos culturales, económicos y políticos de la escuela y en concordancia con las demandas de los sujetos. Implica indudablemente la construcción de vínculos y exige un ejercicio del sujeto sobre sus propios mundos de vida en relación con los otros.

**Pedagogía crítica** que se apropia en Colombia como un escenario de reconfiguración permanente que hace una lectura de contextos, para poder aportar herramientas teóricas, diseñar estrategias, definir políticas e intencionar prácticas pedagógicas para el compromiso crítico y la transformación social en torno a procesos de constitución de sujetos, agenciamiento de dinámicas culturales y construcción de dispositivos para la regulación y el vínculo pedagógico y social.

### Conclusiones

En este apartado se desarrollan las conclusiones construidas sobre la base de los objetivos de la investigación y la orientación teórica y metodológica que la sustentó, presentadas desde el interrogante: ¿qué aporta la pedagogía crítica a la educación colombiana?

En la actualidad la pedagogía crítica no puede ser entendida por fuera de los procesos de movilización política articulada a una sensibilidad ética que reconoce las condiciones existentes de desigualdad y de exclusión presentes en los procesos de formación.

Aporta la pedagogía crítica la dimensión pública de la educación y su poder instituyente basado en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, en el fortalecimiento de sujetos y en la movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, es concebida la educación como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación y concreción de políticas.

Los desarrollos de la pedagogía crítica a la educación colombiana recogen, dialogan, potencian y resignifican los postulados de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire. Desde allí se ha generado una

serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras.

Esta resignificación de la educación popular ha permitido establecer categorías analíticas de lectura de realidad a partir de aspectos tales como: la subjetividad del maestro, la forma de construcción del conocimiento en la escuela desde la crítica al dispositivo curricular y de evaluación, la construcción de una pedagogía del vínculo, la incorporación de la memoria a los procesos pedagógicos, y la apuesta por una pedagogía de la igualdad y la diferencia para la tramitación de las problemáticas socio educativas.

Es por ello que la pedagogía crítica nos habla de una práctica que es recontextualizada por actores, con horizontes diversos y siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos. Asimismo, nos ubica en una práctica socio-cultural que coloca en un plano dialógico las relaciones sociales y los procesos pedagógicos, los cuales se conectan con la vida social, cultural y política de la sociedad.

A partir de estas formulaciones la pedagogía crítica se asume también como un campo interdisciplinario, en tanto dialoga con diferentes perspectivas teóricas situadas en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación. Este campo reconoce la dimensión ética y política de los procesos formativos y problematiza los procesos de interacción sociocultural, tanto en el ámbito escolar como en aquellas prácticas organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo en la construcción de lo público. Desde allí, contribuye en procesos de construcción del vínculo pedagógico y social.

Podemos reconocer también como aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana, su inscripción en una lucha por hacer visibles los efectos de los procesos de despedagogización y desprofesionalización que afectan a la escuela. Un ejemplo es la modificación del proyecto educativo con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, en los cuales se desplaza la función del maestro a un simple operador

técnico. Estos procesos de desprofesionalización y la despedagogización lo están despojando de su actuación crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador del conocimiento en la escuela.

En las actuales políticas educativas el maestro se asume y es asumido como un “asalariado flexible”, quien en su desprofesionalización se convierte en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar. Para ello no necesita de discursos pedagógicos. Ese operar técnicamente hace que el papel del maestro deje de ser central en el acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

La despedagogización se reconoce también en las formas que ha adoptado la gestión escolar, colocadas en una función empresarial, las cuales circulan y se apropian bajo dinámicas de organización y racionalización administrativa. Esta lógica en la gestión propicia la privatización y distribución de recursos de acuerdo con reglas de mercado, creando las condiciones para la acentuación de la competencia entre instituciones educativas y el reforzamiento de la subordinación del sector público educativo a los dictámenes de la política macroeconómica.

Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas. Del mismo modo, implica propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que se les formulan sobre lo que deben hacer. Maestros que se asumen en una posición subjetiva de resignación y obediencia, y, a la vez en una permanente deslegitimación. Se necesita entonces recuperar sus actuaciones en la enseñanza desde construcciones éticas, políticas y epistemológicas que estén teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política.

En este sentido, se reconoce en el maestro a un sujeto que es productor de múltiples saberes en la escuela y en otros espacios sociales, que se piensa

y se asume en colectivo. Por ello, la importancia de interrogar las configuraciones de sus prácticas desde sus componentes didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales, ejercicio investigativo en el que el sujeto se constituye en constructor de reflexividad, en la medida en que su propia práctica es un texto y un pre-texto para interpretar, interpelar y generar transformaciones de todo orden: culturales, políticas, éticas, estéticas y pedagógicas.

Estas situaciones evidenciadas desde la pedagogía crítica exigen replantear los sistemas de formación de maestros de este tiempo, tanto en sus métodos como en sus contenidos. Hoy, por vía de la despedagogización y la desprofesionalización, los procesos de formación se convierte en un nuevo campo de disputas, dado que esta visión convierte la política educativa en diseños de estrategias para el adiestramiento técnico –instrumental. Adiestramiento inscrito en un nuevo proyecto de control que circula aparentemente como neutro y se coloca bajo dispositivos y procesos nombrados desde conceptos tales como: servicio, descentralización, calidad, evaluación, flexibilización, rendimiento, acreditación, competitividad, entre otros. Se abandona así la reflexión epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de construcción de saber.

La pedagogía crítica se sitúa como un campo de resistencia ante las pretensiones homogeneizadoras que se ciernen desde estas prescripciones. Su propuesta busca visibilizar las múltiples formas de ser maestro y hacer escuela desde las prácticas que se agencian en diferentes regiones del país. Por ello, reafirma la actuación del maestro como sujeto de saber a partir de su práctica, pero también su lugar como sujeto de acción ético-política, que sensibiliza y moviliza nuevos sentidos del acto pedagógico a partir de las condiciones específicas de su existencia, de sus propias biografías y desde las múltiples relaciones constitutivas del poder que genera en otros espacios educativos.

Finalmente, la pedagogía crítica asume la dimensión ética como una reflexión sobre el sujeto desde unas políticas de la diferencia desde el reconocimiento de sus construcciones de subjetividad, develamiento de su historia, caracterización de sus condiciones existenciales y dinamización de sus apuestas

políticas. Para finalizar, estas palabras de Freire, asumidas como herencias pedagógicas. Palabras que me acompañaron como equipaje existencial para ayudar a sostenerme en este proceso investigativo:

La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo (1970: 19).

### Referencias bibliográficas

- Apple, M.** (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Augé, M.** (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.
- Ayuste, A., et al.** (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Colección Biblioteca del Aula.
- Bárcena, F., Mélich, J.C.** (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C.** (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: FCE.
- Castro, J., et al.** (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional –IDEP.
- Cendales, L.; Posada, J.; Torres, A.** (1996). Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto. En: *Revista Aportes*, No. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 105-124).
- Cendales, L., Mariño, G.** (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cullen, C.** (2004). *Perfiles ético- políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C.** (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dussan, M.** (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular. Documento de trabajo*. Neiva: Universidad Sur Colombiana.
- Duschatzky, S.** (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., BIRGIN A.** (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Estrada, J.** (2003). *La contra-revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Colección espacio crítico.
- Fe y Alegría.** (2002). *Retos de la educación popular*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fecode.** (1984). Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, No 1. Bogotá: FECODE.
- Flecha, R., Giroux, H.** (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Paidós. .
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gantiva, J.** (2008). *De la teoría crítica a la pedagogía radical*. Bogotá. Disponible en: [www.espaciocrítico.com/articulo/jg](http://www.espaciocrítico.com/articulo/jg).

- Ghiso, A.** (1991). Práctica social popular referente y contenido de la educación popular. En: *Contexto y educación* No. 23. Ijuí, Unijui. (pp. 15-26).
- Ghiso, A.** (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. En: *La Piragua*, No 7. Santiago de Chile: CEAAL. (pp. 31-37).
- Giroux, H.** (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos. México: Era.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.** (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H.** (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XX.
- Giroux, H., McLaren, P.** (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Giroux, H.** (2002). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. España: editorial popular.
- Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. (2005). *Ciudadanía y escuela. Experiencias pedagógicas*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Martínez, M.** (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- McLaren, P.** (1993). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P.** (1985). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P.** (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- McLaren, P., Giroux, H.** (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Mejía, M.** (1988). *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Bogotá: documentos ocasionales No. 47. CINEP.
- Mejía, M.** (1990). *Educación popular. Historia, actualidad, proyecciones*. Bolivia: CEAAL.
- Mejía, M.** (2004). *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad*. En: Laverde, M., et al. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central. (pp. 149-177).
- Mejía, M.; Awad, M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, M.** (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M.** (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento académico: Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias. Medellín.
- Mélich, J-C.** (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.



- Mélich, J-C;** et al. (1997). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Múnera, L.** (1998). *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia. 1968 -1988*. Bogotá: IEPRI -Universidad Nacional.
- Ortega, P.,** Peñuela, D., López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Ortega, P** (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. En: *Revista Nodos y Nudos*, Volumen 3, No. 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 57-62).
- Osorio, J.** (1993). ¿Qué Pedagogía Crítica? En: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, No 7. Santiago de Chile: CEAAL. (pp. 3-6).
- Peñuela, D.** (2008). *Los cambios deseados y los virajes de los procesos de reforma educativa desde la década de los 90*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peñuela, D.,** Pulido, O., Rodríguez, V. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires: FLAPE.
- Peresson, M.,** Cendales, L., Mariño, G. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Pérez, A.** (1999). Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Posada, J.** (1996). ¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? En: *Revista Aportes. Educación popular y refundamentación*, No. 41. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 9-17).
- Posada, J.** (1998). *Notas sobre la metodología como acción reflexiva y cultural de los educadores*. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada, J.,** Blandón, J. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. México: CEAAL.
- Taylor, S. J.,** Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A.** (1997). *Los movimientos sociales: fuente de discusión teórica*. Capítulo 1. En: *Movimientos sociales y organización popular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A.** (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 43, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 43-68).
- Torres, A.** (2007). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Torres, A.** (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. En: *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*, No. 30. Panamá: CEAAL. (pp. 11-31).
- Zambrano, A.** (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A.** (2005). Una sociedad sin maestros: Una sociedad sin futuro. En: *Revista Educación y Cultura*, No. 68. Bogotá: FECODE. (pp. 23-26)