

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Pedagogía crítica: utopía o realidad

Prof. Gabriel Cruz Ignacio

Énfasis "El presente documento se proporciona como herramienta de soporte al desarrollo del seminario de Investigación, Análisis e Interpretación de la Información en la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad Tecnológica de Pereira, esta obra no podrá ser utilizada más que como medio de consulta y con fines únicamente educativos dentro de este programa de formación".

ADVERTENCIA

De conformidad con lo establecido en la Decisión 351 de la Comunidad Andina y la Ley 23 de 1982 (Artículos 31 y 32) las referencias bibliográficas y pasajes de obras literaria y artísticas utilizadas en el presente contenido educativo, se realizan a manera de cita; por otra parte, las obras literarias o artísticas o las partes de ellas utilizadas en el presente contenido educativo, se usan a título de ilustración o como herramienta de apoyo a los contenidos propios, con fines exclusivos de enseñanza y solo está permitido su uso personal y relativo de forma directa a los fines de enseñanza de este curso; está prohibida totalmente su reproducción con fines distintos de los mencionados y su comunicación o publicación, sea cual fuere su fin". Así las cosas, siempre que se cumplan con los criterios mencionados, es decir, que existan contenidos desarrollados por el docente y que las obras literarias que no son propias, sean contenidos de soporte o lecturas recomendadas por el docente y, por su puesto, que se incluya en los momentos ya indicados, el mensaje insertado anteriormente, se autoriza o avala el procedimiento de compilación de contenidos para seminarios de postgrado en modalidad virtual de la UTP (128-00)

PABLO JULIO HERNÁNDEZ M.
Asesor propiedad Intelectual

MARIA TERESA VELEZ
Jefe Oficina Jurídica

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.....	1
PEDAGOGÍA CRÍTICA: UTOPIA O REALIDAD.....	1
ADVERTENCIA.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
ANTECEDENTES HISTÓRICOS; EL NACIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	4
Hurgando en sus raíces.....	5
PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	7
CRUZANDO FRONTERAS.....	14
PARA CERRAR.....	16
Notas de la lectura.....	17
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	20

INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica en la actualidad juega un papel trascendental en la lucha contra aquellos que ven en 'los oprimidos' un lugar posible de dominio y explotación. Día con día los que no tienen derecho a ser escuchados se hunden en la desesperanza. 'Los otros-opresores' a su vez extienden su poderío mediante diversos y sofisticados medios de regulación. El discurso político soslaya cada vez más aspectos esenciales (1) que deberían ser punto de debate, pero 'eso no tiene importancia'.

Es en este contexto donde la pedagogía crítica intenta redefinirse a sí misma como alternativa para la transformación de la educación. Pedagogía que muchas veces nos lleva a pensar en ella como un proyecto ambicioso, como un discurso plagado de buenas intenciones. Pedagogía crítica, ¿utopía o realidad?

El presente escrito hace un breve recorrido por ciertas características de la pedagogía crítica. En primer lugar expongo algunas de las bases teóricas que constituyen el enfoque actual. Acto seguido enmarco el radio de acción de la

pedagogía crítica desde los elementos que conforman y orientan nuestra práctica docente. El papel del profesor y del alumno es resaltado en este trabajo. La enseñanza, el aprendizaje, la definición de los objetivos, el diseño del programa, son aspectos que también se caracterizan aquí.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS; EL NACIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica como medio, forma de vida e instrumento alternativo a los retos que se presentan hoy en día, no hizo su aparición en la escena de la cotidianidad de manera arbitraria. Es más bien, producto de la historia, de las contradicciones existentes en la realidad y de la lucha entre oprimidos y opresores.

Como respuesta a las prácticas tradicionales que la escolástica imponía en las aulas de las primeras escuelas, pregonando el carácter racional de la educación y de la supuesta neutralidad del orden social, la pedagogía crítica por su parte problematiza la vida diaria. No cree que las relaciones entre los hombres sean de igualdad, sino al contrario, de una u otra forma se acentúan ciertas diferencias, que para muchos resultan designios de la misma naturaleza. Donde el que es pobre, no tiene, ni tendrá voz ni voto. Realidad que desde la perspectiva crítica, merece un

replanteamiento, una oportunidad para aquellos que son motivo central de esta pedagogía.

Hurgando en sus raíces

En febrero de 1923 el rico comerciante de granos Felix Weill crea el Instituto para la investigación social, más conocido como la escuela de Frankfurt. "Su principal objetivo se centra en el análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad, en los años posteriores a los treinta sus intereses principales se ocupaban de su superestructura cultural" (Giroux, 1999:30). Max Horkheimer en 1930 continúa con la dirección del instituto ampliando el trabajo de su predecesor. A la vez, resaltan por sus contribuciones Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas, prolíficos intelectuales que se enfrentan al fascismo y al nazismo de su época y en reacción a la importancia excesiva al área de la economía política proponen el análisis de la subjetividad, cultura y vida cotidiana. Así mismo, la crítica al racionalismo positivista y la inclusión del análisis de la psicología profunda, son elementos que se incorporan a la teoría crítica y más tarde al actual enfoque de la pedagogía crítica.

Por otra parte, en Estados Unidos a finales de 1940, John Dewey (2) plantea que la escuela debe ser una forma de vida social. Cree en la escuela como un agente de transformación social. La educación para Dewey es un proceso sin fin, carente de meta final. Aboga por los ideales de la democracia entendida como forma de gobierno y como una forma de vida asociada de experiencia comunicada y conjunta. Aunado a ello el aprender haciendo (learning by doing) será la característica principal que definiría su trabajo. Si bien, Dewey no es considerado como precursor de la pedagogía crítica, sus análisis y propuestas le sirven de base.

Por otra parte, problemas como el racismo presente en diferentes sociedades, dio paso a que activistas por los derechos civiles expusieran su desacuerdo por el trato denigrante que imperaba en la sociedad en ese momento. Martin Luther King Jr. (I have a dream), Malcon X entre otros, contribuyeron también con lo que actualmente es el campo de acción de esta pedagogía.

Freire, Apple, Simon, Kozol, Giroux y Peter McLaren consideran que las cuestiones educativas independientemente del contexto cultural, social y económico más amplio implican grave ignorancia o fraude cínico, incluso criminal (3). La pobreza, la

criminalidad, la falta de moralidad, las drogas, las guerras, las crisis ecológicas, el analfabetismo, la discriminación de la mujer y de las minorías étnicas, la conciencia tecnocrática y la desintegración de comunidades y familias, por citar algunos de nuestros problemas más preeminentes, son hechos de la vida que afectan directamente el desarrollo físico, emocional, intelectual, ético y moral de la gran mayoría de los niños en nuestra cultura.

¿Cómo paliar dichos problemas? ¿Cuál es el papel de los docentes y de los alumnos? ¿Cuál es el contenido a enseñar? ¿Cómo se concibe la evaluación? ¿Para qué enseñar? Son dudas que trataré de problematizar en líneas subsecuentes.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Más que hacer una prescripción médica acerca de los elementos constitutivos de la pedagogía crítica, pretendo compartir algunas ideas generales producto de la reflexión en y sobre la práctica docente, sin perder de vista que ésta no puede quedar exenta de la dinámica que plantea la vida en un todo social y complejo.

Para empezar, la pedagogía crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita con carácter urgente, dos cosas: criticar y analizar los fines de la educación (4) y comprender que el trabajo escolar va más allá de los problemas del contexto áulico, “pues las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos en clase, que reproducen la desigualdad , el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural” (McLaren, 2003:257). En lugar de ello necesitamos concebir a la escuela como un espacio complejo, lleno de significados y significaciones, como esferas públicas democráticas: “las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia” (Giroux, 1997: 34).

En la perspectiva crítica el docente necesita replantear su práctica pedagógica donde la relación maestro alumno venga dada por el proceso de dialogicidad (5).

Una relación no asimétrica, donde todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que se realiza de manera conjunta. "Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede presentar ni siquiera su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar" (Freire, 1999:154). Una práctica pedagógica diferente, creadora de espacios de expresión y de resignificación de la vida cotidiana, de emancipación (6).

No obstante, si bien no podemos enunciar un programa con una serie de objetivos, metas y conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación, señalaré tan sólo algunos aspectos que se deben tener en cuenta al momento de diseñar un trabajo de esta naturaleza.

En la Pedagogía Crítica no existe un programa elaborado de antemano, que en palabras de Giroux hace referencia a la concreción de un lenguaje programático (7). Es el docente en conjugación con los alumnos y otros agentes implicados los que desarrollan el programa escolar (8). Los teóricos de la educación crítica como Henry

Giroux proponen que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una teoría del interés y una teoría de la experiencia, donde el conocimiento se construye a partir de la problematización de la vida diaria y de aquello que ha configurado nuestro pasado y presente (9).

Los objetivos de aprendizaje por otro lado, tienen un papel fundamental al orientar la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que pretenden fomentar en un curso. Los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica, son la base para planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, centros de interés o motivación, situaciones problemáticas (10), etc. En suma, es necesario expresar con claridad los aprendizajes importantes que se pretenden alcanzar, así como integrar y formular de la manera más reflexiva el objeto de conocimiento o fenómenos de la realidad a estudiar.

Al igual que los objetivos de aprendizaje, otro aspecto central es la caracterización del contenido escolar. Dada la importancia del contenido, son el profesor y el alumno los que deben participar en su 'determinación', pues el contenido de

estudio es la columna vertebral de los planes y programas de estudio. Empero, “este contenido no es impuesto, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, de igual manera, la tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió” (Freire, 1999:132). Cómo enseñar y cuándo enseñar aparecen también como puntos centrales en esta reflexión. Si partimos del supuesto de que dicho contenido es resultado de un proceso dialógico, de organización y sistematización, ¿es suficiente tal avance? En experiencia propia creo que no, es necesario conocer cuáles son los mejores caminos para mediar dicho contenido, comprender que un hecho es diferente de un concepto, de un principio y de un procedimiento. Que las actitudes no se enseñan, formamos con ciertas actitudes y, por lo consiguiente los contenidos de la enseñanza deben ocupar un papel primordial en el conocimiento del docente (Coll et al., 1992; Coll, 2000).

La enseñanza como práctica emancipadora es una actividad que necesita precisarse en su sentido e intencionalidad. No podemos seguir concibiendo la práctica como una actividad carente de significado. La práctica es una actividad libertadora.

Actividad comprometida con la transformación. Marx ya lo apuntaba, "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (11). La práctica docente como acto de enseñanza, como praxis, no puede ser acción antagónica al desarrollo social de la humanidad. Por eso, la práctica como actividad creadora, libertaria, escapa a los designios de una actividad meramente mecánica, pasiva y sin compromiso. Paulo Freire lo expresaba así: "no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 1999: 99) ¿He actuado en consonancia con los planteamientos citados? ¿Trato de transformar mi práctica y mi papel como ciudadano? Una y otra vez cometemos errores. Caemos, nos levantamos y volvemos a caer. Sin embargo es en este proceso lleno de sinsabores donde más se aprende, donde la percepción de la realidad se convierte en el referente explícito a indagar.

Por otra parte la enseñanza exige rigor metódico, investigación, crítica, el respeto a los saberes de los educandos; ética y estética, predicar con el ejemplo, conocer lo bueno y lo malo, reflexión crítica sobre la práctica, así como el reconocimiento y asunción de la identidad cultural (12).

Si la práctica como acto de enseñanza es emancipadora, ¿cómo deberíamos concebir el aprendizaje? El aprendizaje es un proceso dialéctico. Aseveración que se apoya en que el camino que recorre un sujeto no es lineal, está lleno de obstáculos, avances y retrocesos, pasa de un estado de menor conocimiento a uno de conocimiento más avanzado. Interpretamos, indagamos, problematizamos, exponemos nuestras dudas y paulatinamente accedemos a diversas formas de conocimiento. Empero lejos de concebir al aprendizaje como algo estático, como un fin en sí mismo, éste es un proceso inacabado, donde el ser humano como ente cognoscente día a día aprende cosas nuevas. Pero, ¿qué se exige del discente en esta concepción de aprendizaje? ¿Es el aprendizaje un proceso basado sólo en el desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas? Desde cierta Pedagogía Fronteriza, “los estudiantes deben asumir el conocimiento como cruzadores de fronteras, como gente que atraviesa en ambas direcciones las fronteras construidas en torno a coordenadas de diferencia y poder” (Giroux, 1997:47). Así, el aprendizaje no es algo acabado, es un proceso permanente de distintos niveles de conocimiento, crítica y reflexión.

Con respecto a la evaluación, ésta tradicionalmente se ha remitido a medir los conocimientos de los discentes. Al cuantificar los logros de los escolares resta importancia al proceso mismo de evaluación. Es por ello que la evaluación debe ser vista como un proceso “que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje” (Pansza, 1988:36). Cabe señalar que la evaluación así entendida, cumple una función de crítica, de no fundirse con lo establecido, de problematizar la realidad, de no jurar fidelidad a ninguna teoría, pues la evaluación como un proceso crítico, exige distanciarnos de uno mismo y comprender los aciertos y errores que tanto educador y educando cometen.

CRUZANDO FRONTERAS

Transformar la sociedad en la que vivimos es un reto para la pedagogía crítica.

Abolir las diferencias de clase, raza y género son algunas de sus principales metas.

Transformar las escuelas en esferas públicas democráticas es un anhelo para

aquellos que se asumen en una pedagogía radical, libertadora o crítica. Pedagogía Fronteriza, donde la frontera connota una barrera infranqueable para aquel que vive en el conformismo y la pasividad. Pasar de la cultura del silencio a la acción cultural implica un gran trabajo. Trabajo arduo, lleno de penas, glorias, triunfos y sinsabores, empero, este es uno de los caminos para liberar al hombre del hombre mismo.

¿Qué debemos hacer entonces para conformar una sociedad más justa? ¿Cuál sería el papel de la escuela para la conformación de una sociedad realmente democrática? Giroux enfáticamente asevera “la educación pública y superior tiene que adoptar enclaves de deliberación y resistencia dentro y fuera de la escolaridad institucional, para que no se contemple la democracia como algo que sobra, sino como algo imprescindible para el mismo proceso de aprendizaje” (Giroux, 2005: 60). En ese sentido, proponemos fundamentar nuestra práctica docente en la convivencia como modo de vida, en la cooperación y ayuda mutua, factores clave que han estado presentes en la constitución de las llamadas comunidades sociales.

PARA CERRAR

Para cruzar fronteras se hace necesario tener presente qué significa a la hora de definir de nuevo la teoría y práctica educacional radical como una forma de pedagogía fronteriza. Los educadores radicales argumentan, "la pedagogía se debe volver más política y la política más pedagogía". Eso implica tres grandes cambios en nuestro sistema educacional: a) es necesario que el discurso, la política y la práctica educacionales aborden directamente las nociones de poder, lucha, clase, sexo, resistencia, justicia social y posibilidad (McLaren, 2005), b) los profesores deseen emancipar y capacitar a sus estudiantes rumbo al tipo de conciencia crítica y punto de vista que permita a las personas asumir el control de sus vidas, y c) que los profesores, como dice Giroux, luchan colectivamente como intelectuales transformadores para hacer de las escuelas públicas esferas públicas democráticas donde todos los niños, a despecho de la raza, el sexo y la edad, puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en la lucha continua para hacer de la democracia el medio por el cual ellos amplíen el potencial y las posibilidades de lo que significa ser humano y vivir en una sociedad justa (McLaren, 2005).

Notas de la lectura

1 El discurso político enmascara cuestiones tales como pobreza, marginación, racismo, etc.

2 Diccionario de las Ciencias de la Educación, (1999), pp. 397 – 398.

3 Cfr. Erich Fromm citado por Freire es agudo al respecto: “Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no cree, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fueran objetos” en: FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido. (1999) p. 81.

4 Ángel I. Pérez Gómez menciona que dentro de las funciones de la educación está la de mantener el orden existente: “concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad”. PÉREZ, Gómez Ángel, Comprender y transformar la enseñanza. (2002). p. 18.

5 Cfr. “El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” FREIRE, Op. Cit. p. 101.

6 Cfr. “En un régimen de Dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen

condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la Pedagogía del Oprimido". FREIRE, Op. Cit. p. 101.

7 "La teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y de la dominación (...) lo trágico ha sido que esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela" GIROUX, Henry, Los profesores como intelectuales, en: Ant.

Epistemología de la Investigación Educativa, UPN – México., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. (2006). p. 33.

8 Cfr. Antonio Gramsci acertadamente vislumbraba el papel de la programación al afirmar: "los nuevos programas, cuanto más afirman y teorizan la actividad del alumno y su colaboración eficaz con el trabajo del docente, tanto más se inclinan a considerar al alumno como si fuese una mera pasividad". GRAMSCI, Antonio, Los intelectuales y la organización de la cultura. (1997). p. 124.

9 Cfr. "Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o rescatan. Por teoría de experiencia Giroux se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases

particulares de estrategias de enseñanza”. MCLAREN, Peter, El surgimiento de la Pedagogía Crítica en: Ant. Epistemología de la Investigación Educativa, UPN – México., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. (2006). p. 262.

10 Al respecto Giroux citado por McLaren plantea: “...los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de sus estudiantes, de manera que éstos tengan voz y voto...que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico”. GIROUX, Henry, Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza en: Ant. Epistemología de la Investigación Educativa, UPN – México., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. (2006). Pp. 18 – 19.

11 KARL, Marx, Tesis número XI sobre Feurbach en: Introducción a la filosofía del hombre y de la sociedad. (1990). p. 217.

12 Cfr. FREIRE, Paulo, No hay docencia sin discencia en: Ant. Epistemología de la Investigación Educativa, UPN – México., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. (2006). Pp. 23 – 46.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 Coll, Cesar & Pozo Juan Ignacio & Sarabia Bernabé & Valls Enric (1992): Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, Paidós, España, 206 pp.
- 02 Coll, Cesar (2000): Psicología y curriculum, Paidós, México, 174 pp.
- 03 Diccionario de las ciencias de la educación (1999): Santillana, México, 1431 pp.
- 04 Freire, Paulo (1999): Pedagogía del oprimido, siglo XXI editores, México, 1431 pp.
- 05 Freire, Paulo (2005): No hay docencia sin discencia en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 23–46.
- 06 Galeano, Eduardo (1998): Patas arriba. La escuela del mundo al revés, Siglo XXI editores, México, 365 p.
- 07 Gimeno, Sacristán José & Pérez Gómez Ángel I. (1999): Comprender y transformar la enseñanza, Morata, España, 447 pp.
- 08 Giroux, Henry (1990): Los profesores como intelectuales transformativos en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 31 – 39 y 171 – 178.

09 Giroux, Henry (1997): Cruzando límites, Paidós, España, 298 pp.

10 Giroux, Henry (1997): Teoría crítica y significado de la esperanza en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 11 – 24.

11 Giroux, Henry (1999): Teoría crítica y práctica educativas en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 26-66.

12 Giroux, Henry (2005): Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio en: Imbernon F. (Coord.) en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 53 – 61.

13 McLaren, Peter (2005): Surgimiento de la Pedagogía crítica en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006), pp. 253 – 263.

14 Pansza, González Margarita Et. Al. (1998): Instrumentación didáctica. Conceptos generales en: Ant. Bás. Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje, UPN – México LE' 94, p.9-37.

15 Torre, L. Fernando & Zarco N. Miguel Ángel & Ruiz De Santiago Jaime (1990):
Carlos Marx. Tesis sobre Feuerbach en: Introducción a la filosofía del hombre y de
la sociedad, Esfinge, Méx