

# Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia\*

Edgar Eduardo Castro Castro\*\*\*

Recibido: 12 de febrero de 2013    Aprobado: 16 de abril de 2013

Quaestiones Disputatae	Tunja - Colombia	Nº 12	pp. 77 - 94	Enero - Junio	2013
------------------------	------------------	-------	-------------	---------------	------

**Resumen:** El presente artículo reflexiona sobre la realidad de la Escuela desde la óptica de las instituciones que regulan la normatividad; el docente como agente de formación desde el saber para la vida; y la transformación que genera el conocimiento en el estudiante cuando se orienta el proceso enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque crítico en la Escuela. Estos temas han inquietado al autor en el desarrollo de su investigación. Es así como en primer lugar se consideran algunos principios que epistemológicamente sustentan las posiciones de la perspectiva empresarial en la educación considerando la incidencia del capitalismo en la educación colombiana; en se-

gundo lugar, visualiza desde la pedagogía socio-crítica cómo debe entenderse el docente en su ambiente y como sujeto entre sujetos; finalmente, valora el papel de la Escuela socio-crítica como institución que promueve personas desde el conocimiento y considera los argumentos de Paulo Freire, Moacir Gadotti y Henry Giroux que se ajustan al contexto de la nación y que pueden contribuir al propósito de la educación humanista tan necesaria para la sociedad hoy.

**Palabras clave:** Competencia, Diálogo, Democracia, Educación, Educador, Empresa, Escuela.

\* Artículo de reflexión, producto de la investigación *Pedagogía Crítica para la Construcción de Pensamiento Autónomo*, implementado en el Colegio Técnico Nacional de Nobsa para obtener el título de Magister en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, Seccional de Tunja.

\*\*\* Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás; estudiante de cuarto semestre de Maestría en Pedagogía en la Universidad Santo Tomás de Tunja.

# Socio-critical pedagogical perspective, another way of conceive the school in Colombia\*

Edgar Eduardo Castro Castro\*\*\*

Received: February 12, 2013      Approved: April 16, 2013

*Quaestiones Disputatae* | Tunja - Colombia | N° 12 | pp. 77 - 94 | January - June | 2013

**Abstract:** This article reflects on the reality of the school from the perspective of institutions that regulate normativity; the teacher as an agent of education from lifelong learning, and the transformation that generates knowledge in the student when the teaching –learning process is oriented under a critical approach in the School. These issues have caused concern to the author in the development of his research. Therefore, This article first considers some epistemological principles that underlie the positions of the business perspective in education considering the impact of capitalism in the Colombian education, secondly, it visualizes socio-critical pedagogy which

implies how the teacher must be understood in his/her environment and as a subject among subjects, finally, it evaluates the role of socio-critical school as an institution that promotes people from knowledge and considers the arguments of Paulo Freire, Henry Giroux Moacir Gadotti and that fit the context of the nation and which can contribute to the purpose of humanistic education much needed for society today.

**Keywords:** Competition, Dialogue, Democracy, Education, Educator, Business, School.

\* *Reflection article, product of the research titled Critical Pedagogy for the Construction of Autonomous Thought, implemented at the National Technical School in Nobsa as a requirement to get the Master's degree in Education at Santo Tomas University, in Tunja.*

\*\*\* *He holds a Bachelor's degree in Philosophy and Religious Education from Santo Tomás University; student of the fourth semester of the Master's program in Education at Santo Tomás University in Tunja.*

# Perspective pédagogique socio-critique, une autre façon de concevoir l'école Colombienne\*

Edgar Eduardo Castro Castro\*\*\*

Reçu: 12 février 2013 Approuvé: 16 avril 2013

Quaestiones Disputatae	Tunja - Colombia	N° 12	pp. 77- 94	Janvier - Juin	2013
------------------------	------------------	-------	------------	----------------	------

**Resumé:** Cet article présente une réflexion sur la réalité de l'École sous l'optique des institutions qui régulent les normes; le professeur en tant qu'agent formateur dès le savoir pour la vie; et la transformation qui génère la connaissance de l'étudiant, quant on oriente l'enseignement-apprentissage abordé sous une approche critique dans l'école. Ces sujets ont préoccupé l'auteur du développement de sa recherche. C'est ainsi qu'en premier lieu, il a considéré quelques principes épistémologiques dont il fait une soutenance de points dès la perspective patronale dans l'éducation en considérant l'incidence du capitalisme dans l'éducation colombienne; en deuxième

lieu, il visualise dès la pédagogie socio-critique comment il faut comprendre le professeur dans son environnement et comme sujet parmi des sujets; enfin, il met en valeur le rôle de l'école socio-critique en tant qu'institution qui favorise des personnes depuis la connaissance et considère les arguments de Paulo Freire, Moacir Gadotti y Henry Giroux lesquels s'encadrent au contexte de la nation et peuvent contribuer au but de l'éducation humaniste tellement nécessaire pour la société d'aujourd'hui.

**Mots clefs:** Compétence, Dialogue, Éducation, Professeur, Entreprise, École.

\* Article de réflexion, fruit de la recherche en Pédagogie Critique pour la Construction de la Pensée Autonome, fait au Collège Técnico Nacional de Nobsa dans le but d'obtenir le diplôme de Master en Pédagogie de l'Université Santo Tomás, Siège Tunja.

\*\*\* Licencié en philosophie et Éducation religieuse de l'Université Santo Tomás; étudiant du quatrième semestre de la Maîtrise en Pédagogie de l'Université Santo Tomás de Tunja.

## Introducción

La realidad de la educación colombiana en la actualidad presenta diversas dificultades que han hecho reaccionar a los diferentes actores del proceso; es así como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) se ha organizado para exigir al Estado que el proceso de construcción de un nuevo marco legal para la educación sea concertado sólo bajo un ambiente democrático y dialógico donde participen los diversos sectores que tienen que ver con la educación; así lo expresaron en las siguientes palabras:

*Nuestro compromiso con el país se mantiene impoluto y la realidad da cuenta de ello, hemos comenzado a desarrollar este proceso amplio y democrático en cada una de las regiones del país. Nuestro objetivo es que, a diferencia de la anterior iniciativa que desconoció a la gran mayoría de estamentos de las instituciones de educación superior, así como a los sectores sociales del país, podamos desarrollar una propuesta que nos represente e involucre de manera seria y responsable (2012).*

El Ministerio de Educación Nacional desde los lineamientos estatales se ha propuesto el camino de implementar las diversas directrices internacionales para el sector educativo, considerando el fenómeno de la globalización y el paradigma técnico-científico de la educación (MEN, 2004; 2008; 2011). Es así como en el presente artículo el investigador hace reflexión crítica y metódica sobre el paradigma implementado por la nación, y a su vez considera lo que sugiere al educador el enfoque socio-crítico de la educación para construir alternativas epistemológicas y prácticas que transformen esa realidad.

Luego de reflexionar sobre los planteamientos de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti y Henry Giroux, se propone una forma de comprender la Escuela donde el humanismo toma fuerza, ya que no puede entenderse la educación como aquella que está sujeta a resolver los problemas de la empresa de manera exclusiva, no puede ser exclusivamente la de un ser humano “capacitado” para una “institución”. El tema de la Escuela se desarrolla desde la perspectiva pedagógica socio-crítica y se destaca

el rol social de la formación para la transformación, visualizando la posibilidad y la necesidad de cambio. El educando requiere una educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 1979, p. 85).

## 1. Visión de escuela para el Ministerio de Educación Nacional (MEN)

En este capítulo se realiza una mirada de la organización que en el país tiene que ver en la construcción de las orientaciones que se refieren al tema de la Escuela. El MEN como organismo del Estado es el que define las políticas y los lineamientos que se implementan a nivel nacional en todas las instituciones educativas; por esta razón se referenciará algunos documentos que resaltan el papel del enfoque técnico-científico en la Escuela.

Además de lo que la Ley 115 define como establecimiento educativo o institución educativa, el MEN ha diseñado una serie de orientaciones o guías para la implementación de políticas educativas que generan un ambiente y comprensión de la Escuela; desde esta óptica, la formación en la Escuela ha de realizarse bajo las orientaciones para el desarrollo de competencias, estas han de entenderse como el saber integrado con el hacer, en síntesis, la competencia es la integración de los contenidos con la práctica en la cotidianidad considerando la diversidad de contextos (MEN, 2004).

La propuesta de formación por competencias también ha sido considerada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en el caso de las competencias laborales generales las define como la “capacidad comprobada para llevar a cabo una tarea en el ámbito operacional de la ocupación respectiva.

Además de los conocimientos y habilidades propios para cada caso, hoy se subraya la importancia de que el alumno comprenda lo que hace” (ONU, 1998, p. 283). La reflexión acerca de la formación para el trabajo les ha llevado a subrayar la importancia de que el alumno no solamente opere funcionalmente, sino que además resuelva problemas al instante para no frenar la producción.

Esta formación de ciudadanos competentes nace en la concepción de la ONU bajo la siguiente reflexión:

*La tarea de formar ciudadanos adultos —la de socializar, transmitir la cultura, formar para la ciudadanía y el desempeño productivo en un mundo construido sobre la racionalidad científica— es una función adscrita primordialmente en los primeros tramos del sistema escolar (1998, p. 193).*

La ONU reconoce que en la realidad de los países, entre ellos se incluye Colombia, el paradigma técnico-científico de la educación recobra fuerza y hace posible el propósito progresista que comprende el desarrollo de un país en cuanto adquiera más oportunidades de producción, sea más competitivo en el mercado internacional y a su vez, las personas que habitan en él, tengan posibilidad para consumir. Esta formación para el trabajo que desarrolle habitantes productivos supone un plan que comprenda lo siguiente:

*Hoy día, aún el oficio más sencillo en realidad supone tres distintos tipos de formación: a) Las competencias laborales genéricas esto es, saberes y destrezas generales que, por lo mismo, son aplicables a una gama de ocupaciones relativamente amplia; b) Las competencias ocupacionales específicas, o saberes y destrezas que demanda cada ocupación en particular; y c) Los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales (la “personalidad” de trabajador) (ONU, 1998, p. 269).*

La ONU considera cinco aspectos muy importantes para que la formación ofrecida por la Escuela sea de calidad:

- A. “Autonomía y fortaleza institucional.” (ONU, 1998, p. 228) se puede resumir en que la organización académica, administrativa y financiera sea muy eficaz para que pueda garantizar productividad y sea autosostenible, debe contener un “plan estratégico” o “un proyecto educativo”.
- B. “Participación efectiva de la comunidad.” (ONU, 1998, p. 229) la construcción del proyecto educativo debe involucrar en su fundamentación epistemológica a los diversos actores del proceso y a su vez permitir que la comunidad ejerza control y vigilancia.
- C. “Mejor utilización de la jornada.” (ONU, 1998, p. 229) se tiene en cuenta el tiempo, los recursos y la disponibilidad de los estudiantes.
- D. “Buenos ambientes de aprendizaje. Enseñar no es transmitir información y aprender no es memorizar. El maestro es cada vez más un facilitador del aprendizaje, un mediador calificado entre múltiples oportunidades educativas y las motivaciones y expectativas de los estudiantes” (ONU, 1998, p. 229).
- E. “El papel de las nuevas tecnologías.” (ONU, 1998, p. 234) reconoce que la educación no puede permanecer ajena en cuanto al aprovechamiento de la tecnología para educar.



Como se menciona más arriba, hay una perspectiva que el MEN ha definido como opción para el desarrollo de sus políticas institucionales. “La formación de Competencias Laborales Generales en todos los estudiantes de educación básica y media es uno de los objetivos de la política de Articulación de la Educación con el Mundo Productivo, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2008 p. 5). Es la manera como la formación por competencias corresponde para la Escuela en Colombia con el engranaje capitalista donde se hace evidente la perspectiva de una Escuela que funciona como una empresa, este esfuerzo en el que se visualiza

*Un país integrado a la economía mundial con una infraestructura y un entorno de competitividad que transforme las ideas en negocios, los negocios en empleo, el empleo en más ingresos, y por ende, en menor pobreza y mayor bienestar y progreso social (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2011, p. 2).*

*Este propósito implica una serie de reformas que articulen la educación con las directrices internacionales que hacen posible ponerla al servicio de la empresa.*

Se puede concluir este capítulo afirmando que la Escuela en Colombia, es vista en función de la integración para la productividad; se busca formar en competencias básicas, competencias para cada área del conocimiento, competencias laborales generales y específicas, competencias para el dominio de una segunda lengua o bilingüismo, competencias para la innovación y el emprendimiento, todas ellas articuladas dentro de un enfoque positivista de la Educación cuya pretensión es homogeneizar los procesos de la Escuela, en este aspecto Vasco afirma:

*Ese fue el error de la tecnología educativa de corte conductista, con su sesgo positivista de la eliminación de la conciencia de los sujetos, y su pretensión quimérica de proponer técnicas infalibles, no sólo “a prueba de maestros”, sino también “a prueba de alumnos” (1998, p. 117).*

## **2. Construir una escuela dialógica para la democracia, un derecho-deber del educador**

Considerando el interés formativo del MEN, donde se emprende la consolidación de una Escuela técnico-científica, para este capítulo, en el desarrollo de su investigación, al autor de este artículo le interesa visualizar la Escuela desde una tendencia más humanista considerando el enfoque socio-crítico de la educación que tiene sus orígenes en la Escuela de Frankfurt. Con la fundamentación teórica que se presentará a continuación la reflexión quiere resaltar el papel del educador como constructor del plan formativo propio para la Escuela y en el siguiente capítulo presentará los aspectos fundamentales para la comprensión de una Escuela socio-crítica en Colombia.

Con este preámbulo, en primer lugar, para la perspectiva pedagógica socio-crítica el centro de la Escuela es la persona en relación con los otros, es así como “el primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició” (Freire, 2010, p. 157) y en función de aquello que promueve humanamente se realiza el ejercicio de construcción del proyecto educativo, el currículo, el plan de estudios, la evaluación junto con los demás elementos complementarios del ambiente escolar, lo importante

*es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros. Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo (Freire, 2010, p. 158).*

En la propuesta del MEN se considera importante que en todos los establecimientos educativos se forme en competencias ciudadanas, para favorecer las relaciones humanas en los diversos ambientes en los que ellas se dan; sin embargo, el saber hacer corresponde a la vinculación del conocimiento con las

acciones en el contexto de un funcionalismo, se entiende entonces que allí hace falta la concienciación donde

*el objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del por qué y del cómo de su “adherencia”, para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta (Freire, 2010, p. 227).*

Lo que sugiere la pedagogía crítica es que en la Escuela la relación educador-educando se humanice, de suerte que el conocimiento ayude, en primer lugar, al educando a comprenderse como actor de su historia y constructor de su futuro, y desde allí la formación humana no corresponda a cumplir funciones en la sociedad, sino sea evidentemente una formación para humanizar la realidad social superando las diversas expresiones de injusticia que están presentes hoy en el ambiente nacional.

Es importante considerar el ambiente en el que están inmersos los docentes en la actualidad nacional, condicionados por el marco legal y administrativo; manifiestan estar impedidos muchas veces para desempeñar con naturalidad su oficio, porque la serie de procesos y normas limitan su disponibilidad de tiempo para preparar mejor sus clases y compartir con sus estudiantes. Freire reflexiona en este aspecto de la siguiente manera:

*La libertad de movernos, de arriesgarlos viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentamente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando “burocratización de la mente” (2008a, p. 107).*

Cuando las acciones del docente y su discurso deben

corresponder a unos lineamientos y a unas normas que suprimen la responsabilidad de ejercer con profesionalidad su oficio, hace de su labor la implementación de unas prácticas que él no ha construido, este proceso es considerado por Díaz Villa con la siguiente argumentación:

*Aparentemente, el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la relación pedagógica, es posible confirmar la alienación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes, aunque lo parezcan, no son el resultado del proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que puede ser dicho (2001, p. 185).*

En este contexto donde el educador es un funcionario de la Escuela se deja de lado su comprensión originaria como agente de transformación, y olvida que su oficio evidentemente transforma. “El educador progresista necesita estar convencido de que una de sus consecuencias es hacer de su trabajo una especificidad humana” (Freire, 2008a, p. 134).

El educador puede reclamar lo que ha estado contemplado en la ley desde su declaración: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, 1).

Trabajar por la consolidación del principio fundamental de la Escuela es el deber del educador como sujeto responsable en la construcción de una sociedad cada vez más humana y humanista, constantemente el educador está llamado a promover lo que Freire considera:

*Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de*

*nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que, como maestros, debemos a los educandos (2008a, p. 91).*

Los docentes realizan la importante tarea que les confiere la autoridad del conocimiento en una sociedad que requiere de educación y formación para crecer como tal en sus principales instituciones, el influjo de esta labor es muy significativo en lo que es hoy cada persona; por esta razón, no se puede permitir que quienes no son profesionales en el campo de la educación determinen el destino de la misma. Son los docentes quienes han de pensar en la forma por la cual se recupere la potestad para favorecer ese ambiente institucional que haga de la educación en el país una herramienta de auténtico progreso social.

Es posible sugerir la calidad de educación que necesita nuestro país, porque cada día el docente está educando. En palabras de Giroux: “los docentes que deseen actuar como intelectuales transformadores que legitiman su papel por medio de una forma emancipatoria de autoridad tendrán que hacer algo más que lograr un mayor control de sus condiciones laborales y enseñar pedagogía crítica” (2003, p. 166).

Los docentes son quienes pueden asumir el compromiso de transformar el ambiente de la Escuela e incluso de las instituciones que de alguna manera influyen en ella, para que así se pueda llegar a ofrecer educación de calidad a los estudiantes; ya que como profesionales en su campo pueden influir en quienes tienen el compromiso de educar para que direccionen desde los principios hasta las acciones, pensando en formar personas, encaminando los medios y los recursos hacia ese fin.

La pedagogía, por ser una reflexión teórico-práctica del quehacer docente-estudiante en la Escuela, sus relaciones en ella, con los otros y el entorno (Vasco, 1998), aporta a la sociedad, y requiere ser pensada para la sociedad. “La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad” (Freire, 2010, p. 23). Una sociedad que desde el conocimiento supera en un proceso ascendente todos los mecanismos que hacen imposible la práctica de la libertad; por eso el objetivo del pedagogo que reflexiona en su práctica, gira alrededor de la cuestión sobre el cómo hacer de su práctica el ejercicio didáctico de la libertad que se consolida en acciones para la libertad.

La pedagogía socio-crítica en cuanto al quehacer del educador, lo considera como formador desde el humanismo y le promueve para pensar críticamente sus acciones en la Escuela, de esta forma “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría /Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2008a, p. 24). Por tanto para la pedagogía socio-crítica saber hacer trasciende el acto de ser funcional para, y se convierte en la interiorización del conocimiento para que el educando, apropiándose de él, pueda afirmarse como sujeto autónomo hacedor de su historia, de esta manera, el hacer corresponde a la praxis de quien se ha comprendido actor en el mundo de hoy.

Para que el educando se comprenda actor de su historia, el educador progresista comprende “que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades, para su propia producción o construcción” (Freire, 2008a, p. 47), se visualiza la educación



en la Escuela como un compromiso que promueve al ser humano y lo forma para “ser” en la sociedad.

Para formar en este humanismo es importante que sea consciente de la existencia de

*algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, “programados, pero para aprender”, ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso (Freire, 2008a, p. 57).*

Es consecuente para la pedagogía socio-crítica que educar en la Escuela implica humanizar, porque desde el conocimiento se interioriza la conciencia de seres humanos que hace posible la relación intersubjetiva que les promueve cada vez más; para que este humanismo se realice en un ambiente de libertad.

De aquí en adelante el autor utiliza la expresión Escuela socio-crítica para referirse a la institución educativa cuyo centro es la persona, que implementa el diálogo como actitud y la democracia como expresión de su dimensión política, donde promueve la libertad, la autonomía y el respeto a las diferencias, y se proyecta el proceso formativo hacia la concienciación del educando como actor transformador de su historia y su cultura en un ambiente comunitario. Con esta aclaración, se requiere en la Escuela socio-crítica favorecer el contexto del diálogo, para tal fin el educador en la Escuela comprende que

*La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en los que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 2008a, p. 82).*

Interpretando la afirmación anterior, el educador no se afirma en el aula como el único poseedor del conocimiento y tampoco desconoce que el educando ha construido desde su saber de experiencia una interpretación del mundo; este encuentro educador-educando ha de ser mediado por el diálogo bajo una actitud democrática. También se resalta que aunque el educador ha profundizado en el saber específico de su área de desempeño, no ha agotado la posibilidad de nuevo conocimiento; para la pedagogía socio-crítica, la curiosidad epistemológica es una actitud manifiesta en los sujetos que hacen parte de la vida de la Escuela.

El educador acompaña al educando en el proceso de concientización, transición hacia la curiosidad epistemológica y transformación de su vida junto con su entorno social.

Esta misión es planteada por la pedagogía socio-crítica en las siguientes palabras: “una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 2008a, p. 33), porque hace posible el camino de la concienciación a partir de la inquietud del educando por conocer la realidad en la que vive; luego por la urgencia de convertirse en actor en su contexto para hacer posible el camino de construcción de su propia identidad e historia. “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2008a, p. 39), convierte la educación en el ejercicio por el cual el conocimiento es una herramienta que facilita la comprensión de la realidad en la cual está inmerso el educando, y a su vez sus acciones son consecuentes con las de quien corresponde al ambiente que conoce y no son las de quien obra según la fuerza de las masas.

Comprender la multiplicidad de saberes que son reflexionados e interiorizados direcciona al educando hacia la necesidad de transformar su realidad, para que en su existencia sea evidente el progreso de su condición humana. Esta es la opción fundamental de la pedagogía socio-crítica en la Escuela: promover al educando hacia la construcción de su propia vida, bajo las orientaciones de una formación para el diálogo, la democracia, la libertad y la autonomía; al respecto Freire afirma que

*una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa (2008b, pp. 154-155).*

El educador está inmerso en la cooperación para hacer del mundo aquello que realmente motiva toda la esperanza de la humanidad, ya que solamente comprendiendo el hoy es posible contribuirle al mañana; solamente generando conciencia desde el saber, es posible proyectar el auténtico progreso de la humanidad.

### **3. ¿Responde la escuela socio-crítica a las necesidades formativas de la persona?**

Hasta aquí se puede reconocer que el ambiente de la Escuela en Colombia sigue unas orientaciones donde se pretende consolidar un tipo de educación que articule la Escuela con el Mundo Empresarial; a su vez se ha destacado el papel inalienable del educador en el proceso de construcción de lo que es la Escuela en Colombia; en consecuencia, para este último capítulo se reflexionará en el tema de la Escuela comprendida desde la tendencia pedagógica socio-crítica.

Para el enfoque positivista la Escuela es un recurso que facilita el ejercicio del poder, control y dominio, ya que consideran “que los patrones ordenados y repetitivos de los procesos sociales relacionados con la educación se pueden abstraer del tiempo y del espacio ensayando sistemáticamente proposiciones extraídas de la experiencia” (Epstein, 1984, p. 16).

Considerando el aporte anterior acerca del positivismo y su reformulación en el plano nacional, los lineamientos del MEN están orientados bajo esta tendencia sistemática de implementación, como se describe:

*Desde el eje de mejoramiento de la calidad de la educación, contenido en el Plan de Desarrollo, hemos venido trabajando, en conjunto con maestros, catedráticos, académicos y profesiona-*

*les de las más diversas disciplinas, en la formulación de unos estándares básicos que nos permitan desarrollar en nuestros niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas para hacerle frente a las exigencias de estos tiempos sino, y tal vez lo más importante, competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano (2004, p. 3).*

La pedagogía socio-crítica, difiere del paradigma pedagógico técnico-científico que es consecuente con el enfoque positivista, y por eso a continuación se presentan los aspectos donde ella cuestiona y a su vez aporta una forma diferente de comprender la Escuela.

En los últimos años, el país está en un proceso de reformas por las cuales se anuncia el progreso en diversos aspectos; esa perspectiva de progreso ha considerado la necesidad de reformar el marco legal de la educación para adecuarlo al modelo socioeconómico que favorece el proyecto político que impera. Es necesario considerar que en el modelo económico capitalista, todas las estructuras que dependen del Estado deben funcionar como una empresa para que sean productivas, sostenibles y ofrezcan el cubrimiento que se requiere según las necesidades que venden.

En palabras de Latorre, desde el modelo “(proceso-producto) la enseñanza es vista como una actividad lineal donde las conductas del profesorado son consideradas causas, y el aprendizaje del alumnado efectos” (2010, p. 9). Adecuar al estudiante a procesos lineales considerando que en el ejercicio docente, educar, se pudiera equiparar a la producción en serie. Esta es la consecuencia de ver la Escuela como una empresa.

Cambiar la perspectiva de la Escuela haciendo énfasis en la institución, hace de la Escuela un tipo de organización en la que directivos y docentes se convierten en operarios de una empresa donde realizan labores prescritas, llenan formatos para controlar la productividad, trabajan con base en “tipos de persona” y con una secuencia de presupuestos. Las acciones en pro de la estandarización de la Escuela generan la siguiente crítica:

*Lo que estamos poniendo de relieve aquí es el modo en que la era de reformas educativas de la globalización, cuya meta es incrementar la calidad de la educación, quedó atrapada en una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficientista que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos di-dácticos (Díaz Barriga, 2009, p. 24).*

La Escuela de calidad para el enfoque técnico-científico en el contexto capitalista del país, se debe caracterizar por ser sostenible, productiva, técnica, competitiva o consecuente con los estándares internacionales. Es así como “La ideología neoliberal se esfuerza por hacernos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica” (Freire, 2008a, p. 119).

La Escuela socio-crítica que promueve un humanismo democrático, es aquella que concientiza al educando acerca de la realidad en la que se encuentra; luego promueve en su autocomprensión la capacidad de ser actor en la historia y por tanto, agente que transforma desde el conocimiento para cualificar todas las dimensiones del ser humano y a su vez constituirse como actor de transformación social a partir de lo que él ha hecho significativo en su ser. Al respecto Freire considera que:

*Ninguna teoría de la transformación político-social del mundo consigue siquiera conmoverme si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto seres hacedores de historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción (2008a, p. 121).*

Considerando la formación para la autonomía, que es el aspecto tratado anteriormente, el tema de la calidad de la educación desde la pedagogía socio-crítica que promueve el humanismo conduce a la cuestión: ¿Calidad para quién? ¿Para una estructura globalizada, o para la sociedad colombiana? Si es para la sociedad colombiana, urge crear el ambiente propicio para que el conocimiento favorezca, en su interiorización, el mejor desarrollo de la nación. Entonces es necesario escuchar al pueblo y contar con su parecer. El educando no quiere ser parte de un todo, porque en ese todo no es nadie. ¡El educando quiere ser en el todo!

Para argumentar la anterior posición, Freire expresa lo siguiente:

*Una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto (1979, p. 33).*

Considera la pedagogía socio-crítica que esta perspectiva técnico-científica que deja de lado la formación humanista, para dedicar sus intenciones pedagógicas hacia la producción, promueve maneras de pensar utilitarias donde no se valora al ser humano por el hecho de existir, sino por una serie de procesos institucionales, bien sea, transmisión de conocimientos, clientelismo o capacitación para ejercer tareas y resolver problemas de empresa. Respecto a este influjo objetivista de la formación técnica se dice que

*No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el entrenamiento que dice ser puramente técnico (Freire, 2008b, p. 164).*

Para este momento de la reflexión es importante el aporte de Lucio ya que precisa el concepto educación de la siguiente forma: “La educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una

determinada visión del hombre (de lo que ha llamado su “crecer”)” (1989, p. 36). Entonces la educación en la Escuela es una práctica que se ejerce con el otro, su objetivo es orientar a la mujer y al hombre hacia un crecimiento en todas sus dimensiones, sin que dejen de ser libres, autónomos y actores protagónicos del proceso, sino que favorezcan su realización en la sociedad. Todos los aspectos que hacen parte de la institucionalidad de la Escuela se construyen a partir del concepto epistemológico de persona que trasciende la realidad de la misma.

A continuación se consideran las principales características de la Escuela orientada por los principios de la pedagogía socio-crítica. En primer lugar la Escuela asume como principio y fundamento de sus interacciones la libertad para dialogar; en segundo lugar la Escuela respeta la autonomía de los sujetos que la conforman y el signo de esta implementación es la actitud democrática en la realización de todos los procesos; para finalmente desde la Escuela formar agentes de transformación donde el saber empapa sus vidas y humanizan la sociedad.

### 3.1. Escuela dialógica

El primer aspecto importante que caracteriza la Escuela socio-crítica, es el diálogo que destruye las barreras del autoritarismo, el aislamiento y la indiferencia, donde la serie de procesos sociales propios del capitalismo ha introducido al ser humano y que aún están presentes en la Escuela técnico-científica.

El primer objetivo, para el cual se motiva el ambiente de diálogo en la Escuela socio-crítica, es facilitar la posibilidad de comunicación. Como lo afirma Freire en esta reflexión: “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (2010, p. 112). La Escuela socio-crítica no puede ser crítica si no existe la posibilidad de expresarse dialógicamente.

Para que esta experiencia del diálogo sea pedagógica requiere ser orientada paulatinamente hacia la relación con el conocimiento, es así como “la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto” (Freire, 2008b, p. 148). El objetivo es

generar la posibilidad de expresarse en torno al conocimiento, en el ambiente de la Escuela.

En esa relación dialéctica entre el educador-educando y el conocimiento queda claro que el conocimiento puede debatirse, ya que no se entrega como objeto, sino que se llega a él por el ejercicio de la cuestión (mayéutica) y el diálogo (dialéctica), este ejercicio favorece su interpretación y comprensión. Sobre este aspecto Freire considera que “no hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables” (2008b, p. 101). En la Escuela socio-crítica existe la conciencia de que cada día hay descubrimiento y evolución a nivel científico, así como cada día urge la necesidad de comprender mejor al ser humano, su realidad y las realidades sociales.

Un estudio realizado en Colombia destaca el valor del diálogo y del análisis crítico de los contenidos en la Escuela, y ha podido afirmar que “todo este ejercicio de apropiación y práctica del enfoque pedagógico permite establecer diálogo de saberes en un nuevo orden de valores, donde el otro tiene derecho al consenso, la negociación, la tolerancia y al respeto por la diversidad” (Padilla, Jaimes, Pacheco, Velásquez, 2009, p. 12).

El diálogo como actitud y como práctica pedagógica hace posible en la Escuela el desarrollo de la visión crítica de la realidad, el educando aparece como actor de su historia, esta es una alternativa frente a aquellas experiencias pedagógicas donde el docente se afirmaba autoritariamente y negaba la posibilidad de expresión al educando, de esta manera

*como forma de contramemoria, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje; reivindica lo histórico y lo popular como parte de un esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras (Giroux, 2003, p. 309).*

El diálogo como expresión de libertad es el argumento que ha considerado el autor citado anteriormente para el ambiente de la Escuela socio-crítica, ya que cuando los saberes son vistos como objetos, el edu-



cando es visto como una especie de contenedor en donde son depositados; el diálogo libera al educando y le cuestiona para desarrollar su autocomprensión del mundo y la relación del conocimiento con su vida, para finalmente orientarlo por el camino de la autonomía.

En la Escuela socio-crítica, el diálogo como actitud y como acto pedagógico fructifica en el educando la comprensión de su libertad y autonomía construida desde la vivencia de su ser persona en la Escuela. Y en este contexto “es preciso enfrentar dialécticamente la cuestión de la libertad, no sólo como un asunto de derechos individuales, sino también como parte del discurso de la responsabilidad social” (Giroux, 2003, p. 311).

Esta relación libertad, autonomía y responsabilidad puede ser construida por el educando si en la Escuela socio-crítica, el diálogo es componente esencial del ambiente, por esta razón, a continuación se reflexiona en la democracia, otro aspecto importante para esta Escuela.

### 3.2. Escuela democrática

Pensar políticamente la Escuela es sin lugar a duda uno de los aportes representativos de Freire a Latinoamérica, en ese ejercicio por generar el ambiente que hace posible la politización de la Escuela, aparece el valor de la democracia, ella está en íntima relación con el diálogo, ya que “en cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (Freire, 2008b, p. 148).

La democracia es para la Escuela socio-crítica el signo de su humanismo, porque el ambiente democrático favorece las relaciones de igualdad entre los sujetos que la conforman. Pero a su vez la democracia en la Escuela socio-crítica compromete a los educandos en la construcción de la institucionalidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los planes de mejoramiento. “Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático” (Freire, 1979, p. 88); por esta razón la democracia se aprende fundamentalmente a partir de experiencias democráticas.

Con estas palabras se resalta otro aspecto importante en lo referente a la democracia en la experiencia de la Escuela socio-crítica: “La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política” (Gadotti, 2007, p.10). Para ella el valor del encuentro es muy significativo, ya que en la relación dialéctica y democrática que se da en el encuentro comunitario es posible la construcción de conocimiento, así como de actitudes y relaciones que superen las barreras que dividen al ser humano.

La Experiencia de encuentro en la Escuela hace posible la comprensión de la diferencia del otro, porque le permite expresarse, ser libre y dialogar. Comprender políticamente la Escuela conlleva a preguntarse por la forma en que ella contribuye a la sociedad y a la cultura, por esta razón la consolidación en la Escuela de

*Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con puntajes de pruebas, sino con estas preguntas: ¿qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna?*



*¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia? (Giroux, 2003, p. 306).*

Desde las cuestiones propuestas por el autor citado anteriormente, se considera otro aspecto importante en la Escuela socio-crítica, este tiene que ver con la promoción y respeto de la justicia. Construir el estatuto epistemológico de la justicia en la Escuela exige que el ambiente en ella sea el primer signo para el educando de la forma como se alcanza este objetivo, ciertamente el respeto por la libertad, la autonomía y la diferencia son ya un camino recorrido hacia la justicia, sin embargo, el conocimiento, la reflexión y la praxis, han de generar en el educador y el educando fundamentaciones teóricas y prácticas para la promoción de la justicia y la superación de las expresiones sociales de la injusticia.

La pedagogía socio-crítica sostiene que “la educación no cambia a la sociedad, pero sí a los seres humanos, quienes a su vez pueden cambiar sus vidas y sus estructuras políticas, sociales y económicas” (Gadotti, 2007, p. 71). La educación genera desde la Escuela socio-crítica la forma como ha de entenderse socialmente la democracia, en este aspecto

*hablamos de una pedagogía crítica definida, en parte, por el intento de generar en la vasta mayoría la experiencia vivida de la capacidad de poder. En otras palabras, es necesario que el lenguaje de esa pedagogía construya las escuelas como esferas públicas democráticas. Esto significa, en parte, que los educadores deben desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía (Giroux, 2003, p. 305).*

El ejercicio práctico del diálogo y la democracia conducen la experiencia de la Escuela socio-crítica hacia su aspecto más significativo y su aporte más importante a la sociedad. Ella no sólo cree en la posibilidad de cambio, sobre todo, hace crítica para exhortar

a la humanidad al cambio. De esta manera a continuación se desarrollan aspectos claves para la comprensión de la actitud transformadora suscitada por la experiencia formativa en la Escuela socio-crítica.

### 3.3. Escuela transformadora

El primer punto que sugiere la reflexión de este aspecto en la Escuela socio-crítica, nace en la posibilidad de cambio que surge en la sociedad democrática, en ella el “lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él” (Giroux, 2003, p. 311).

Pensar distinto, es lo que enriquece la Escuela y desafortunadamente quienes establecen manuales paradigmáticos de enseñanza, así como estructuras rígidas para la conformación de la institucionalidad de la Escuela expresan su interés de dominación y su intención de ejercer poder, dominio y control,

*tal función la cumplen convocando y aglutinando a las agencias de control estatal, y trazando para las mismas planes y programas de educación que obedecen a las políticas de desarrollo por ellos planteadas. En ese momento se afianzan y generalizan los llamados Modelos que se difunden a numerosas poblaciones, a la vez que se entrena personal de cada región para continuar con la tarea de impulsar e implementar el modelo, producto de la traducción simplificada de alguna teoría del dominio de aprehensión del conocimiento (Muñoz, 1998, p. 76).*

El desarrollo de una actitud crítica del educando le permite comprender que “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo” (Freire, 2008b, p. 62). Está llamado a hacer del conocimiento interiorizado una herramienta que consolida la posibilidad de cambio. Para que haya esta actitud transformadora, es indispensable que el educando desde el conocimiento comprenda la realidad, el contexto en el cual se encuentra, con el cual interactúa cotidianamente, para

que no permita que la construcción de su historia esté sujeta a estatutos dogmáticos que delimitan el cómo convivir, comprender y ser.

Una Escuela socio-crítica transformadora, en palabras de Díaz Barriga, es aquella cuya meta es reestablecer la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinen a aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante” (2009, p. 29), ella forma cuando expresa el conocimiento en términos propios del ambiente vital de la sociedad, cuando transforma la vida por una que evidencie el auténtico progreso de la persona, valorando lógicamente todos sus aspectos y todas sus dimensiones.

Ahora la inquietud del educador está dirigida hacia el cómo puede desde su tarea generar conciencia de la realidad e inquietar al estudiante hacia la urgencia de una transformación, requiere comprender que

*como política cultural, la pedagogía crítica señala la necesidad de integrar la lucha por la producción y creación de conocimiento a un intento más general de establecer una esfera pública de ciudadanos que puedan ejercer poder sobre su vida y, en especial, sobre las condiciones de producción y adquisición del conocimiento (Giroux, 2003, p. 309).*

Es muy importante comprender hoy el valor de las interacciones humanas que educan en la forma como los seres humanos pueden convivir y, sobre todo, generar comunidad. Para evitar que en el futuro la sociedad este capacitada para manipular maquinarias, organizar estructuras, generar productividad y rentabilidad y no sepa como convivir en un mismo ambiente, ni interactuar con los otros.

Formar estudiantes críticos, conduce a la consolidación de agentes de la transformación social, ya que “la educación nunca fue, es, o puede ser, neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis: la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación” (Freire, 2008a, p. 94). En la Escuela socio-crítica, la experiencia del conocimiento y de reflexión motiva en el estudiante la comprensión de la realidad y una actitud crítica frente a ella.

La experiencia de encuentro con el conocimiento genera en el educando el paso hacia su inquietud epistemológica; desde esta inquietud nace la reacción que motiva cuestionar la realidad porque ella se ha comprendido mejor; y a continuación se concientiza de la necesidad de transformar su vida y la sociedad. Para que este proceso, que ha de ser construido por el estudiante en relación dialéctica y democrática con el educador, se realice, Giroux propone un camino donde

*los docentes, como intelectuales transformadores, podrían embarcarse en la invención de lenguajes que les proporcionarían, tanto a ellos como a sus alumnos, espacios para repensar sus experiencias en términos que nombrarían las relaciones de opresión y, al mismo tiempo, propusieran modos de superarla (2003, p. 313).*

Asimismo la transformación social para la pedagogía socio-crítica no queda en manos de quienes ejercen el poder, o del educador, sino que es el resultado de la democratización del conocimiento en un contexto de diálogo y respeto por la libertad, la autonomía, la diferencia y la justicia. En Palabras de Freire “la transformación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” (2008b, p. 126). Existe entonces una relación dialógica entre, el compromiso por el cambio encarnado en la realidad personal del sujeto y, las acciones que emprenden socialmente los sujetos. “Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí” (Freire, 2010, p. 114).

La tarea de educar es sin lugar a duda de gran incidencia para la sociedad; la forma como la Escuela socio-crítica aporta a la educación está en impregnarla de humanismo, promoviendo al hombre desde el conocimiento para que él mismo llegue a ser libre, autónomo y responsable; a su vez entiende democráticamente la Escuela y desde ella forma para la construcción de la cultura y de la historia; y finalmente inquieta al educando, concientizándolo de su compromiso por construir democráticamente el curso de la historia, confrontándolo desde el conocimiento con las diferentes formas de opresión, que a su vez son formas de deshumanización.

## Conclusiones

Colombia requiere ver la Escuela como institución centrada en la formación humana en un contexto de diálogo y democracia, donde desde el conocimiento, se promueve el auténtico progreso que consiste en humanizar al hombre para que se relacione comunitariamente y salga del aislamiento en el que se encuentra como resultado del dominio que ha ejercido sobre él, el mundo de la técnica y la ciencia, que lo comprende como objeto o instrumento. Como respuesta alternativa, la pedagogía socio-crítica propone otra forma de comprender la Escuela para que sea socio-crítica, resaltando la dialéctica en un contexto democrático, que respeta la libertad, la autonomía y la diferencia, donde la tarea de construir la cultura y la historia compete a todos sus actores que se expresan comunitariamente y trabajan en equipo en la consolidación de la justicia.

El modelo capitalista es funcional en muchos aspectos de la realidad en la cual hoy la sociedad está inmersa; sin embargo, esa funcionalidad, ese “progreso” proyecta las capacidades del ser humano hacia el activismo. Comprender la Escuela como una empre-

sa la direcciona hacia la implementación de procesos para obtener “productos”.

El educador cuya tarea, además de ser extrínseca, es y nace de una convicción intrínseca, consolidada cada día más en su experiencia autoformativa de reflexión como de producción, requiere superar las limitaciones preestablecidas por la estructura, y emprender el camino para tomar las riendas que dirijan la Escuela hacia lo que en verdad la constituye como institución formativa del ser humano; haciendo posible el trabajo cooperativo, construyendo alternativas de acercamiento donde se superen los intereses egoístas, se promueva un movimiento visiblemente unido en criterios y acciones que construyan una institucionalidad, justa, incluyente y de calidad para todos.

Los educadores ejercen en su tarea una forma evidente de poder, ya que educar va configurando en el proceso formas de ver la vida y la sociedad, maneras de comprender y aprovechar los recursos, así como reflexiones, nuevos conocimientos, avances en la comprensión de sí mismo, la sociedad, así como tecnológicos, y científicos.

## Referencias

- Colombia, Congreso Nacional de la República (1994, 8 de febrero), "Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación", Recuperado el 23 de abril, de 2013 de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación, (2011, 13 de abril), "Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014", [Resumen Ejecutivo]. Recuperado el 23 de abril de 2013, de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3D&tabid=1238>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2004), "Formar para la ciudadanía... ¡si es posible!: Lo que necesitamos saber y saber hacer". Recuperado el 30 de abril de 201, de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2008, 5 de febrero), "Articulación de la Educación con el Mundo Productivo: Competencias Laborales Generales". Recuperado el 29 de abril de 2013, de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-106706\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2011, 31 de octubre), "La Cultura del Emprendimiento en los Establecimientos Educativos". Recuperado el 29 de abril de 2013, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-287822.html>
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos*. Bogotá: Magisterio.
- Epstein, E. H. (1984). Corrientes Ideológicas de la Educación Comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 14 (2), 6-28.
- Freire, P. (1979). *La Educación como Práctica de la Libertad*. (25th ed). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (2008 a). *Pedagogía de la Autonomía*. (2th ed). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (2008 b) *Pedagogía de la Esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido*. (2th ed). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (2010) *Pedagogía del Oprimido*. (2th ed). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadotti, M. (2007). *La Escuela y el Maestro Paulo Freire y la Pasión por Enseñar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil, (2012, 24 de febrero), Carta al Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 29 de abril de 2013, de <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/pronunciamientos/398-carta-de-las-organizaciones-estudiantiles-al-ministerio-de-educacion.html>
- Muñoz, J. A. (1998). Las Prácticas Pedagógicas y sus Relaciones de Poder. En M. Díaz y J.A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía Discurso y Poder* (pp. 69-106).

Bogotá: CORPRODIC.

Latorre, A. (2010). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*. 17 (11), 35-46.

Organización de las Naciones Unidas (1998). *Educación la Agenda del Siglo XXI: Hacia un Desarrollo Humano*. Bogotá: Edición en Español PNUD con Tercer Mundo Editores.

Padilla, J.E.; Jaimes, N.M.; Pacheco, M.N.; Velásquez, D.L. (2009, enero - junio). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3, 9-20.

Vasco, C.E. (1998). Algunas Reflexiones Sobre la Pedagogía y la Didáctica. En M. Díaz y J.A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía Discurso y Poder* (pp. 105-122). Bogotá: CORPRODIC.