

ISSN 2007-1620

# Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León  
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Año 44, Núm. 44, Vol. I  
Enero-Diciembre 2017

*Filosofía*



UANL®

# LA NECESIDAD DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Emmanuel Díaz del Ángel\*

**Resumen:** La filosofía de la educación plantea que el fenómeno educativo debe estudiarse de forma que se estudien los distintos actores educativos y el contexto en el que la educación se desarrolla. Sin embargo, dichas ideas deben plantearse a partir de una realidad, para establecer medidas de mejora y objetivos. En ese sentido, la educación se desarrolla de acuerdo a requerimientos culturales, históricos, contextuales. En el caso de México y América Latina, hay una realidad muy específica, distinta a la que ocurre en otros contextos geográficos o socioeconómicos. El presente artículo plantea parte del desarrollo de la educación en este país, y comenta la necesidad de realizar una actividad educativa que ayude a lograr la transformación social e individual.

**Palabras clave:** educación, pedagogía crítica, filosofía de la educación, liberación, currículo.

---

\* Emmanuel Díaz del Ángel es Lic. en Filosofía, MC con orientación en Trabajo Social y Dr. en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social. Cuenta con experiencia docente de secundaria hasta posgrado, y tiene interés en el tema educativo. En la actualidad, es catedrático en la Universidad Emiliano Zapata (UNEZ); también se ha desempeñado como profesor de francés.

## **Introducción**

PREGUNTARSE POR LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN es una cuestión filosófica, pero dentro de lo teleológico del tema, es conveniente ver la importancia del contexto. Si bien desde la perspectiva de la Filosofía podría (al menos) intentarse responder a esto, lo cierto es que no hay que perder de vista el momento histórico o el lugar.

¿La cuestión filosófica varía, entonces, de acuerdo a la situación de la historia por la que se va pasando? En cierta forma; la pregunta sobre la finalidad de la educación es la misma, también los principios que se manejan, pero no puede negarse, por ejemplo, que al pertenecer a cierta época, las circunstancias influyen en cada quien, a menos que se sea un ajeno al mundo, lo que, recordando a Aristóteles, no puede ocurrir, a menos que se sea una bestia o alguien superior a un ser humano.

Por ello, puede afirmarse que la educación no puede tener los mismos fines que hace 50 o 100 años, y que estos no pueden ser precisamente los mismos si se pertenece a cierta región del mundo, religión, cosmogonía, más desde que existe la educación institucionalizada como tal. Podría decirse que la educación debe tener como finalidad, como idea general, desarrollar las potencialidades del ser humano, hacer de éste alguien libre, consciente de sus circunstancias, etc.; esto podría servir de ayuda, aunque en un contexto determinado quizá no serviría de mucho: es un punto de partida, pero surge la conveniencia de contextualizar.

La finalidad de la educación se encuentra en determinada cultura; obviamente, las distintas instituciones encargadas de implementarla forman parte de ésta, y también de una estructura social, aunque, como comenta Basozabal (2005), dichas instituciones pueden existir por ellas mismas, o para decirlo de otra manera, tienen su propio orden u organización, con sus respectivos fines, que si bien no pueden despegarse de lo que

dice una constitución política de cierto país con personalidad propia, puede que haya ideas distintas.

La educación, si se observa la historia, fue distinta tanto en la Grecia Clásica como en la Antigua Roma, o en la Edad Media, durante el Renacimiento, en un largo etcétera. La explicación es obvia: en cada lugar y en cada tiempo histórico había necesidades distintas, y quienes poseían el poder político tenían sus propios intereses. Quizá fue a partir de las distintas Ilustraciones, principalmente la francesa, cuando se dieron ciertos principios en cuanto a la garantía que debía proporcionar la educación.

Después de mencionar esto, a continuación se comentará, en lo que se refiere a México, el proyecto educativo que se empezó a dar desde el siglo XX, ya que en épocas anteriores difícilmente podría hablarse de algo así. La intención es ver la evolución de la educación precisamente por los contextos cambiantes y acelerados que empezaron a darse en una nación, en ese entonces, bastante joven.

### **1.1 Historia de la educación en el México moderno<sup>1</sup>**

La educación del México moderno es dividida en cinco etapas: Nacionalista, Rural, Socialista, de Unidad Nacional y Plan de Once Años, con el agregado de la etapa técnica, que comprende la Socialista y la de Unidad Nacional, así como una última etapa: Planes y Programas de Reforma.

#### **a) Nacionalista (1921-1924)**

Inmediatamente después del término de la Revolución Mexicana, se creó en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP) teniendo entre sus prioridades la alfabetización (80% de la población no sabía leer ni escribir); en 1917 se había establecido, con la redacción de la Constitución Mexicana, que la primaria fuera obligatoria. Se procuró dar instrucción y

---

<sup>1</sup> Para este apartado, se utilizó la información principalmente de dos fuentes: Zárate (2003) y Olivera Campirán (2006).

formación académica para todo sector social, incluido el rural, y también se incluyó la herencia indígena e hispánica, dando información con cultura y trabajo práctico. Se creó en 1925 la secundaria, lo que provocó diferencias con la UNAM, que obtuvo su autonomía en 1929. La idea era que, si la población tenía al menos una educación básica, podrían evitarse los conflictos internos, tan presentes desde la época de la Independencia y todavía con sus secuelas durante la Revolución.

#### b) Rural (1924-1942)

En este periodo, el país continuaba con 78% de analfabetos, por lo que se intentó atender a la población rural, que es donde se concentraba la mayoría. Así inició la educación socialista de manera oficial, después de plantearse esta alternativa con la educación de tipo laica, positivista o religiosa.

#### c) Socialista (1934-1942)

Para esta etapa, se tomaron las ideas del positivismo, pero con difusión de ideas del marxismo leninismo. Se manifestó que incluso las escuelas privadas debían seguir los programas oficiales. Asimismo, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), se combatió el liberalismo, y se pretendió tener una educación nacional.

#### d) Técnica (40-70)

Se manejó la ruptura del IPN con el gobierno años después por el apoyo de la institución al sindicato de ferrocarrileros y por el movimiento del 68. Esto continuó hasta los años setenta, con la creación del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en el nivel bachillerato. En todo este tiempo y desde los cuarenta, aumentó la práctica en las secundarias con el método “aprender haciendo y enseñar produciendo”.

e) De Unidad Nacional (1940-1958)

Esta etapa empezó con Cárdenas y continuó en los periodos presidenciales siguientes, con una industrialización más avanzada con mayor población en las áreas urbanas debido a la expansión de la oferta. La educación (humanista) se procuró que fuera integral, laica, nacionalista y democrática, provocando mejora, pero relegando lo rural y los sectores marginados. Se empezó a dar más subsidios a universidades autónomas y mejorar el salario de los docentes. En ese entonces, casi la mitad de los adultos, en los cincuenta, no sabía leer ni escribir.

f) Plan de Once Años (1960-1970)

Este periodo pretendió aumentar la matrícula en escuelas primarias. Se gestionaron los libros de texto gratuitos; asimismo, se pretendió aumentar la eficiencia terminal de la primaria (16% y 2% en zona urbana y rural, respectivamente) a 38%. Se buscó también principalmente el acceso, no permanencia, a la educación. Por otro lado, se atendió a más población produciendo más profesores, pero no necesariamente de calidad; para ese entonces, había un promedio de escolaridad de dos años en los adultos.

g) Planes y Programas de Reforma

En esta etapa, se buscó la descentralización y modernización de la educación (1970-1993). Se buscaron modelos y estrategias para la modernización de la educación básica. Del 70 al 76 se realizaron reformas para impulsar el derecho a la educación y que todos los habitantes recibieran las mismas oportunidades. Se crearon instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio de Bachilleres (COBACH) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Del 76 al 82, aumentó el nivel de educación, pero sobre todo en el medio urbano, y en los sectores medio y alto. En 1983 se manifestó un compromiso con la calidad, y fue hasta 1988 cuando inició el periodo de modernización. En 1990 se

reconoció que la educación básica era deficiente por no tener un conjunto adecuado de conocimientos, habilidades y destreza, etc., para contribuir al progreso y desarrollo del país.

## **1.2 La educación en México y el sistema de competencias**

Ya en los años noventa, se dio el sistema de competencias, el cual, en su sentido general, puede definirse como el nivel de autoridad en cierto dominio. Las competencias están causalmente relacionadas para que las personas posean rasgos, habilidades, conocimientos y valores que pueden ser adaptados a una organización, actuación efectiva o superior asignada. En México se tomó el modelo sobre todo porque no se tenía suficiente capacitación para entrar al mercado de trabajo y se garantizara la calidad de la formación (Sesento García, 2008). Desde esta década, se empezó a formular la educación en torno a las competencias; en lo que se refiere a lo laboral, es un término bastante pragmático, lo que limita su acepción en lo educativo, acompañado de una falta de reflexión sobre el tema y un apresuramiento para aplicarlo para estar a la par de otras naciones.

Cerca del año 2000 se empezaron a tomar como ejemplo las competencias siguiendo el trayecto de los países desarrollados, pero no hay que olvidar que, para ello, se requerían competencias académicas y recursos, cuando en el sistema educativo parecía que lo único que se requería era tener crecimiento industrial, y por ende, sólo se requería preparar a personal capacitado (Chong, 2013).

Sin embargo, este sistema ha recibido fuertes críticas; al iniciar su implementación en todos los niveles escolares (incluyendo el superior), siguiendo el modelo europeo de tener competencias genéricas (las propias de todos los graduados) y las específicas (propias de cada profesión), se tradujo como un modelo neoliberal para que las escuelas fueran centros de capacitación, dejando de lado la capacitación teórica, empobreciendo la evaluación (Aboites, 2009).

Gentili (1999, citado por Díaz del Ángel, 2017) comenta que, en América Latina, dadas las circunstancias históricas, la

educación no es una meta social, y que ésta se ha visto impulsada gracias a organizaciones, partidos populares etc., pero no precisamente gracias al Estado, y que éste, cuando realiza propuestas, las hace por cuestiones de control social perpetuando desigualdades, diferencia sociales, y permitiendo una jerarquización, de acuerdo a su acceso dependiendo de las clases sociales.

Netzahualcoyotl-Netzahual (2015), por su parte, comenta una realidad: que desde los años noventa, con el establecimiento del sistema de competencias, las reformas educativas tenían que tener la aprobación del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otras instituciones, en el marco de la economía neoliberal, apuntando a que los educandos tuvieran herramientas para, principalmente, ser productivos.

Hay una cuestión estructural en esto; aunque se hable de fines educativos, de crecimiento del ser humano, de que éste sea esencialmente libre, entre otros factores, los planes y programas educativos se dan desde la estructura social, la cual en ocasiones obedece a otras cuestiones, principalmente económicas. Esta es una realidad, y provoca que se forme a cierto tipo de alumnado; a esto se agrega el que, en los últimos años, se esté dando una “proletarización” del docente, en el sentido de que pareciera que estos sólo forman parte una burocracia escolar, como técnicos especializados, sin ser críticos en sus funciones (Giroux, 2001).

Asimismo, según Giroux:

...al despojar a las escuelas de su inocencia política, fueron parte de la racionalidad capitalista, siendo las escuelas reproductivas de tres cosas: (a) fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo, (b) de la cultura para legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de la cultura dominante, (c) un aparato de producción y legitimación ideológicos y económicos del Estado, no quedando otra alternativa que esperar a que las instituciones educativas sean autónomas (Díaz del Ángel, 2017, p.138).



### **1.3 Alternativas en la educación**

La finalidad de la educación es una pregunta válida; quizá ahora más que nunca, pero por ello mismo, hay que analizar su respuesta viendo el contexto, y que ésta, en lo posible, no esté influida por la ideología predominante, principalmente por la ideología neoliberal.

La filosofía de la educación, de forma breve, puede definirse como la disciplina que tiene como objeto el fenómeno educativo que toma en cuenta agentes, procesos y escenarios en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permite comprender el sentido de lo que se hace (Amilburu, 2014). En ese sentido, como se ha argumentado, el análisis de la educación debe situarse en contextos específicos; aunque las preguntas generales sigan siendo de ayuda, las propuestas y reflexiones no pueden hacerse al aire; la teoría crítica puede ser de ayuda en este punto.

Así, Horkheimer (2000) comenta que es necesario realizar una manera distinta de realizar teoría (es decir, de encontrar explicaciones a fenómenos), dada la preeminencia el positivismo, pero puede agregarse a ello que no algo diferente de lo que se conoce como “ciencia normal”, en cuyo caso sólo se caminaría sin rumbo fijo. Como alguna vez arguyó Descartes: si alguien se pierde en el bosque, es preferible tomar un camino y corregirlo en caso de que se haya optado por una ruta no conveniente, a quedarse inmóvil. Tomando esto como idea, se retoma lo que dice Horkheimer (2000) sobre la conveniencia de la teoría crítica, en la que las propuestas, los resultados de estudios, deben pasar por la prueba de la reflexión y por algo que vaya allende datos estadísticos que pueden ser manejados de manera tendenciosa, o de explicaciones que estén al servicio de una ideología dominante.

Las circunstancias históricas por las que ha atravesado América Latina son bastante particulares; la forma de estudiar la historia, de aplicar la economía, de resolver problemas sociales, ha sido tomando modelos y paradigmas venidos de países con una estructura social distinta, con cierto elemento ideológico de

por medio. En ese sentido, por ello en la economía hay una propuesta de estudio para ver la realidad propia de este continente, con su historia y su recorrido, para su análisis; o en Trabajo Social, una perspectiva decolonial para examinar las desigualdades sociales; o en la literatura para analizar la creación literaria.

Los ejemplos podrían continuar; en lo que se refiere a la educación, no es algo del todo distinto. Como se dijo poco antes, la propuesta educativa de las competencias, de los planes y programas de estudios autorizados por instituciones económicas, tienen también ese trasfondo ideológico, so pretexto de tener las mismas habilidades que otras culturas, cuando la realidad y la teoría muestra que quizá sólo se busque que la población sea funcional desde el punto de vista utilitario. Es prudente, pues, ver la educación con esos ojos para plantear alternativas.

Aunque la cuestión de la reflexión es necesaria, es conveniente mirar al mismo tiempo a la parte operativa, es decir, la pedagogía, en el sentido de que ésta es la que proporciona la práctica adecuada a aplicar para la enseñanza. Quizá aquí el principal obstáculo es éste: ¿de qué forma plantear una pedagogía, sustentada en la reflexión, cuando se está dentro de una estructura social que puede o pretende responder a intereses que no sean el crecimiento del ser humano, tener información adecuada, o conocimiento que permita que se crezca como individuos, o desarrollar capacidades? ¿De qué forma actuar cuando se requiere un cambio estructural, si la misma estructura es la que predispone e impone ciertos contenidos?

La pedagogía crítica está interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento; esto toma sentido con lo argumentado poco antes, acerca de cómo el mismo Estado puede perpetuar las desigualdades sociales, o el empobrecimiento de la educación, pues aunque haya más personas matriculadas, esto no significa que se tenga un mejor nivel educativo, como comentan Ramírez Romero y Quintal García (2011).

Por ello, el currículo propuesto, agregan los autores, permite la preparación de los estudiantes para que ocupen roles: ya sea de dominación o subordinación, desde que se está en determinada institución (pública o privada, para comentar las más generales). Para poder evitarlo, el educador crítico debería aceptar teorías que traten los problemas de la sociedad, no como hechos aislados de cada individuo, sino como algo dado a partir de la interacción existente entre el individuo y la sociedad, puesto que el individuo es un actor de esta sociedad.

Ramírez Romero y Quintal García (2011) asimismo, dicen que al atender la pedagogía crítica, ésta refuerza el papel ético y moral de las escuelas, permitiendo tener una perspectiva que ayude a analizar la realidad social, en sus distintos niveles. Los autores también señalan que los docentes podrían plantear un “qué hacer” para que sus alumnos, a su vez, se vuelvan críticos y comprometidos con la transformación de las condiciones actuales, en lugar de simples receptores y repetidores de contenidos. Lo anterior es un ideal, como ocurre con muchas cuestiones cuando se habla de objetivos, pero retomando una idea de Weber, el tener ideales sirve para tener una forma de medir los avances en la realidad. Además, aunque la idea de no dar contenidos de manera tradicional no es nueva, la pedagogía crítica plantea las opciones.

Las escuelas, continúan Ramírez Romero y Quintal García (2011), siguen siendo vistas como espacios de reproducción y dominación, por lo que consideran que pueden ser, en lugar de ello, espacios de liberación en un contexto donde florezca la crítica, se posibilite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos y emancipadores, y donde se generen espacios de diversidad que permitan a los alumnos salir del individualismo y conectarse con la realidad social, que vaya más allá de un espacio de adoctrinamiento, socialización o simple instrucción, para convertirse en un lugar en el que se promueva la afirmación y transformación del alumnado.

No es una tarea fácil, más si se recuerda que debe haber, además del cambio estructural un tanto necesario, la formación del docente. Olmos de Montañez (2008) propone la construcción de un eje transversal del currículum en las instituciones de formación docente, ya que los principios de la postura crítica, como la relación de la teoría y práctica, la racionalidad crítica dialéctica, la contextualización, la investigación-acción, deliberativa, colaborativa y con finalidad ética, han de estar presentes a lo largo su formación.

Esto, de entrada, no es sencillo, pues hay tradiciones y formas de enseñanza que se perpetúan, en gran parte por la resistencia al cambio, la falta de vocación, entre otros factores. En el mismo sentido, la formación docente, al menos en el caso de México, sigue siendo exclusiva para los niveles de primaria y secundaria. Es común que en los niveles medio superior y superior, quienes se encarguen de la educación sean entendidos en el tema y expertos en información (en el mejor de los casos), pero que no tengan las herramientas didácticas para transmitir el conocimiento, ni qué decir con las formas adecuadas para enseñar a ser críticos.

Olmos de Montañez (2008) comenta que, con la pedagogía crítica y una práctica reflexiva, se podría favorecer la relación teoría y práctica, sin dar preponderancia a la última, donde haya más bien una relación dialéctica para propiciar la producción de conocimiento y saberes con un enfoque interdisciplinario, y así favorecer la formación pedagógica del docente con miras a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando de esta manera el entendimiento y la producción de la teoría pedagógica y su fundamento en la práctica pedagógica diaria, es decir, dando operacionalización al diseño curricular, el cual podría brindar un perfeccionamiento al docente en su práctica pedagógica mediante la investigación acción emancipadora y la deliberación colaborativa; todo ello para forjar docentes autónomos y partícipes, junto al educando, en la construcción social, histórica y permanente del currículum.

Álvarez Martínez (2012), a su vez, agrega que la pedagogía crítica propugna la formación de ciudadanos, para que ellos, mediante ésta, sean capaces de intervenir en la sociedad de su tiempo en pro de la liberación y para luchar contra las desigualdades, lo que, como ha demostrado la historia, ha sido una constante en zonas consideradas de desarrollo, como el continente americano.

Para este autor, la pedagogía crítica muestra la relevancia de mostrar la vinculación que puede establecerse entre estas ideas y el discurso pedagógico, del cual los docentes deben apropiarse, para que haya un compromiso con la formación en cada nivel educativo, incluido el superior, y esto permee también en la formación de profesionales, y en un futuro se pueda conducir a toda la sociedad a transformarse.

Algo similar plantea Giroux (2013), para quien la planta docente debería tener un perfil de intelectual público y crear un proyecto de democracia con una política de responsabilidad, proporcionando una forma de resistencia y esperanza educada. Incluso va más allá al decir que no deben dejarse los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social. En resumen, para él, la pedagogía crítica en sus diversas formas está unida a la democratización. La pedagogía crítica ve, pues, a la educación como una práctica política social y cultural, y a la vez plantea, como objetivos centrales, el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, así como un rechazo a las relaciones que pueden darse en el salón de clases (González Martínez, 2006).

Araujo et al. (2015), por su parte, coinciden en que esta disciplina lo que hace es crear estrategias de transformación, de innovación y reconstrucción que permiten que el estudiante sea el constructor y colaborador de su aprendizaje, mientras que el docente funge como orientador, pues es quien estructura el andamiaje indispensable para la construcción del conocimiento al realizar un análisis de la enseñanza tradicional, donde el docente es el emisor y el estudiante es un receptor pasivo, para llegar al punto en el que aquél sea un mediador, generador de

espacios de construcción, promotor de la reflexión y del debate, del intercambio de saberes disciplinares, didácticos y experiencias pedagógicas que conlleven a sus estudiantes a alcanzar su aprendizaje. De esta forma es como, según Ramírez Bravo (2008), se han desarrollado diversos movimientos sociales gracias a la participación social.

Por ello, se entiende que hay una relación entre el cambio social y la educación, situación que puede darse desde la pedagogía crítica, pues así se construye un medio de lucha para el mencionado cambio social (González Brito, 2016) a partir de la praxis de liberación, un posicionamiento desde América Latina y las alteridades oprimidas, y lograr la descolonización epistemológica (Cabaluz Ducasse, 2016), a partir de modelos representacionales y habilidades cognitivas distintas, con propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto (Tamayo A. et al., 2015).

Sin embargo, la aporía es que, si bien se necesita la pedagogía crítica para lograr un cambio estructural, ésta difícilmente va a provenir de las instituciones que en muchas ocasiones salvaguarda el Estado, y por lo tanto, éstas a su vez también lo salvaguardan. ¿Para eso se dependerá de las buenas intenciones de docentes que quieran y pretenda estar informados y decidan aplicar estas ideas? Sólo en parte. Los cambios en las ideas son lentos, porque es complicado cambiar una forma de pensar en la cultura o en una sociedad de la noche a la mañana; sin embargo, desde que se plantea (y planta) la idea, hay que esperar también a ver que, de manera inductiva, se llegue a ver un cambio estructural.

## **Conclusiones**

El cambio social es una intención perenne en cualquier sociedad, ya que siempre ha habido desigualdades o injusticias, si bien en la actualidad, ya sea porque esto se ha recrudecido o bien por las herramientas de información, esto ha sido más latente, sobre todo ante tantas críticas que tiene el sistema económico, el cual ha dejado ver su influencia en las diferentes instituciones que conforman a una estructura social.

No es casualidad que se haya hablado de una proletarización del docente, quien, dadas las circunstancias, su papel sea similar al de un obrero en el sentido de que es la parte operativa de una maquinaria inmensa en la que no tiene voz ni participación, y cuyas tareas son automáticas ante un cúmulo de actividades de programas sobrecargados, con un salario que puede llegar a ser precario. Es un reto llegar al punto en el que desde la docencia, con estas limitantes, se siembre la semilla de la crítica.

No por ello deben pasarse por alto las reflexiones, ideas alternativas, que pueden llegar a realizar una mejora ante los problemas y las necesidades sociales. Falta plasmar más ideas y, también, el saber cómo. La filosofía de la educación da las herramientas para reflexionar sobre el tema, pero a la vez, no hay que limitarse a la reflexión, que si bien es el punto de partida, hay que estudiar también la manera en la que se llegará al cambio social, algo que se olvida desde la disciplina de la filosofía.

## Fuentes consultadas

### Bibliográficas

Horkheimer, Max. “Teoría tradicional y teoría crítica”. Barcelona: Paidós, 2000.

Sesento García, Leticia. “Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas”. Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, 2008.

### Electrónicas

Aboites, Hugo. “Las competencias. Proyecto Europeo en México y AL”, 2009. <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/07/opinion/018a1pol>

Álvarez Martínez, Nereyda T. (2012). “Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico”. *SAPIENS*, 13, 2 (2012): 139-152. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-58152012000200007&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-58152012000200007&script=sci_abstract)

Amilburu, María G. “Filosofía de la educación”. *PHILOSOPHICA. Enciclopedia filosófica online*, 2014. [http://www.philosophica.info/voces/filosofia\\_de\\_la\\_educacion/Filosofia\\_de\\_la\\_Educacion.html#:~:text=La%20Filosof%C3%ADa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20como%20E2%80%9Cdisciplina%20acad%C3%A9mica%20E2%80%9D,-La%20diversificaci%C3%B3n%20de&text=%E2%80%9420Su%20objeto%20propio%20es%20el,desarrolla%20el%20binomio%20ense%C3%B1anza%20de%20aprendizaje.](http://www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html#:~:text=La%20Filosof%C3%ADa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20como%20E2%80%9Cdisciplina%20acad%C3%A9mica%20E2%80%9D,-La%20diversificaci%C3%B3n%20de&text=%E2%80%9420Su%20objeto%20propio%20es%20el,desarrolla%20el%20binomio%20ense%C3%B1anza%20de%20aprendizaje.)

Araujo, Jesusita, Jenny Betancourt Vallecilla, Janet del Socorro Gómez Argoti, Francisco Javier González Mejía y María Teresa Pareja Sarmiento. “La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social”. Tesis de maestría, Universidad de Manizales, 2015. <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/11/marco-tec3b3rico-de-la-pedagog3ada-crc3adtica.pdf>



- Basozabal, Elisa Usagui. “Durkheim: Conflicto y educación. Espacio y tiempo” *Revista de Ciencias Humanas*, 19 (2005): 165-182.  
[http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art\\_17.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf)
- Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián. “Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político”. *Educación y Educadores*, 19, 1 (2016): 67-88.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83445564004/html/index.html>
- Chong Muñoz, Mercedes Arabela y Rosalba Castañeda Castro. “Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación”. *Revista de Filosofía y Letras*, XVII, 63 (2013): 1-6.  
[http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013\\_a/mercedes\\_chong\\_n62\\_2012.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/mercedes_chong_n62_2012.pdf)
- Díaz del Ángel, Emmanuel. “Las representaciones sociales del docente de Educación Media Superior”. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017.  
<http://eprints.uanl.mx/14008/>
- Giroux, Henry A. “Los profesores como intelectuales transformativos”. *Docencia*, 15, (2001): 60-66.  
[https://www.academia.edu/10185123/GIROUX\\_Henry\\_Los\\_profesores\\_ como\\_intelectuales\\_transformativos\\_1\\_1](https://www.academia.edu/10185123/GIROUX_Henry_Los_profesores_ como_intelectuales_transformativos_1_1)
- Giroux, Henry. “La Pedagogía crítica en tiempos oscuros”. *Praxis Educativa*, 17, 1 y 2 (2013): 13-26.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- González Brito, Francisco José. “Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16, 31, (2016): 137-150.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5881960>
- González Martínez, Luis. “La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux”. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29 (2006): 83-87.  
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel Ángel. “Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica”. *Revista Iberoamericana*

- de Educación Superior*, 6, 15 (2015): 3-25.  
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/download/140/554/>
- Olivera Campirán, Maricela. “Evolución Histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”, 2006.  
[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- Olmos de Montañez, Oly. “La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano Sapiens”. *Revista Universitaria de Investigación*, 9, 1 (2008): 155-177.  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135008.pdf>
- Ramírez Bravo, Roberto. “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios*, 28, (2008): 108-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Ramírez Romero, José Luis y Nancy Angelina Quintal García. “¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 5 (2011): 114-125.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992006.pdf>
- Tamayo A., Oscar Eugenio, Rodolfo Zona y Yasaldez Elder Loaiza Z. “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11, 2 (2015): 111-133.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Zárate Rosas, Roberto. “La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho”. Tesis de pregrado, Universidad de las Américas, 2003.  
[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/ledf/zarate\\_r/capitulo\\_2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r/capitulo_2.pdf)