

La formación sociocrítica, una clave para preservar la dignidad de lo humano

Wilmer Hernando Silva Carreño*

«Debemos reafirmar la significación de la libertad positiva, basada en la dignidad humana, en la comunidad y en la realización de la democracia en todas nuestras instituciones»
(Apple, 2000).

Resumen. Este artículo de reflexión pretende evidenciar cómo la educación ha llegado a constituirse en un proceso carente de un sentido integral de la formación de la persona, en tanto mediante programas de especialización, desatienden una formación con sentido crítico para la comprensión y transformación de la sociedad y del contexto, para una dignificación humana de la persona. El interés por consolidar una estructura discursiva de la educación se ha trasladado, entonces, a la institución haciendo énfasis en aspectos como la evaluación y la mejora de la praxis pedagógica en las aulas. Temas como la democratización, la contextualización escolar, la investigación, la relación con el contexto político, requieren una especial atención.

* Licenciado en Filosofía y Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Palabras clave: dignidad humana, educación, formación socio-crítica, investigación, pedagogía crítica.

Abstract. This article aims to show how reflection education has come to constitute a process lacking in a comprehensive sense of the formation of the person, either through specialized programs, neglect a critical training for understanding and transforming society and context, human dignity for the person. The interest in consolidating a discursive structure of education has being moved, then to the institution with emphasis on aspects such as evaluation and improvement of educational practice in classrooms. Topics such as democratization, contextualization school, research, relations with the political, require special attention.

Keywords. Human dignity, education, training sociocritical, research, critical pedagogy.

Introducción

Un acercamiento crítico a la educación superior permite entrever cómo se ha llegado a una conceptualización, desde la cual la educación deviene como un sistema de entrenamiento, en distintos niveles de desempeño, al servicio de los procesos económicos; esto es, la educación superior aunque es la posibilidad que tiene una persona de formarse en el ámbito profesional para crecer humanamente, define el perfil laboral de aquellos que acuden a una formación universitaria, convirtiéndose en un simple proceso de formación de profesionales para enfrentar el mundo laboral, lo que implica desarrollar habilidades para que una persona pueda establecerse social y económicamente.

Esta situación lleva a muchos profesionales docentes a desarrollar su ejercicio profesional como una simple administración del saber o del conocimiento, en donde importa fundamentalmente

la elaboración y desarrollo de un programa o plan de estudios disciplinar y especializado. Emerge, entonces, el docente como un agente antidialógico inserto en una comunidad escolar masificada y cerrada. Se mantiene una lectura, una lógica y un enfoque epistemológico disciplinario, que aísla al docente, como profesional, de las necesidades de su entorno, que prioriza el individualismo laboral y establece una visión objetiva del conocimiento, es decir, carente de valores.

Un acercamiento desde la pedagogía crítica

Una mirada de la educación desde la pedagogía crítica promueve un análisis de la educación en general desde una perspectiva histórica, económica, social y política, principalmente, con el propósito de generar impacto en la conciencia de los agentes educativos para promover transformaciones, desde un orden curricular, en favor de un desarrollo más humano, democrático, participativo y justo. Es decir, se constituye en un marco teórico de reflexión acerca de las relaciones sociales dadas en los espacios educativos, por lo que el fin último sería que las personas sean capaces de analizar y cuestionarse sobre lo que aprenden. La pedagogía crítica busca así fortalecer en las personas valores sociales frente a todo aquello que se convierte en sistema alienador (Giroux, 2003).

La pedagogía crítica podría también considerarse como una pedagogía de la subjetividad en la medida en que supera el desarrollo de la educación como proceso de formación intelectual y permite reconocer que en la realidad de las aulas, inherente a las prácticas educativas, se dan también procesos de producción e interacción de orden subjetivo. En efecto, señala McLaren que «la pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de su subjetividad... con la intención de generar prácticas pedagógicas... que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica» (1997, p. 270).

Para la pedagogía crítica educar es también un acto de formación subjetiva, de reconocimiento de los comportamientos de estudiantes y profesores, de los conflictos que suceden, sus causas, de las necesidades de los estudiantes, de sus propósitos, aspiraciones y deseos, de sus sentimientos y emociones. Es tarea entonces reivindicar una formación del docente que le permita detectar, atender y comprometerse con prácticas escolares no sólo instructivas, sino ante todo que respondan a estas necesidades de la comunidad escolar.

Sin embargo, desde la praxis pedagógica actual, se puede caracterizar que las prácticas educativas de los docentes en las aulas se han desarrollado como transmisión de contenidos e información, más que como posibilidades de recreación dinámica del conocimiento o mejor aún, como creación investigativa de conocimiento. Paulo Freire, quizá el mayor exponente y gestor de la pedagogía crítica en Latinoamérica, advirtió sobre el desarrollo de una educación «bancaria», aquella que consiste en la simple transmisión, adaptación y acumulación de información en las estudiantes y en las comunidades escolares. Este modelo caracteriza un interés social de repetición y reproducción de políticas dominantes y clasistas. Se comprendía al estudiante y docente como objetos de la educación, el primero como recepción de información y el segundo como fuente de ésta (Freire, 1985).

En este sentido, la escuela, especialmente como institución universitaria, se caracteriza como un centro de enseñanza que ofrece posibilidades de formación y titulación profesional en determinados saberes, permitiendo el acceso a la información y los conocimientos a través de un proceso educativo; lo cual plantea la necesidad de advertir que ésta debe comprenderse como un espacio donde se ha de formar para comprender la realidad, para comprender el mundo.

Es importante, por tanto, asumir un rol crítico hacia el aprendizaje con conciencia de la responsabilidad social que lleva consigo la

educación, es decir, desarrollando una mentalidad crítica y una conciencia reflexiva sobre la cotidianidad. Así, un elemento clave en este proceso es posibilitar que el estudiante, por ejemplo, sea un investigador social, esto es, consciente de su quehacer pedagógico, deviene como un agente transformador de su entorno, de su comunidad, enfocando sus conocimientos y habilidades en la solución de problemas significativos de orden social, lo cual implica realizar una trasposición dinámica de comprensión de la democracia como un fenómeno humanizador. En el contexto de la sociedad colombiana, la democracia ha adquirido un carácter desesperanzador; es decir, hablar de competencia ciudadana y democracia resulta totalmente cuestionable, en tanto que las competencias ciudadanas corresponden a procesos de asimilación y acomodación de los desempeños deseables como sujetos obedientes al sistema existente.

Por esto, la pedagogía crítica ha buscado advertir cómo la escuela se ha constituido en una entidad que cumple funciones estructurales del poder hegemónico y controlador. Su objeto ha sido la formación y preparación de individuos que cumplan con la lógica de las demandas del capitalismo. Desde esta visión, el objeto de las escuelas no es más que crear trabajadores productivos, responsables y cumplidos con unas obligaciones contractuales de progreso económico (McLaren, 2003).

Esto trae consigo la necesidad de pensar humanamente la cultura, en tanto ésta se constituye como el conjunto de ideologías, valores y prácticas a partir de las cuales una sociedad se organiza, genera identidad y da sentido a su mundo. Éste acercamiento desde la pedagogía crítica permite ver que se ha desarrollado una cultura dominante que instituye valores, intereses y compromisos centrales de una clase social que controla los bienes económicos, incluso simbólicos, de la sociedad. Esta ha generado la aparición de una cultura o subcultura dominada, cuyas prácticas y valores son determinados por la cultura dominante o como Peter McLaren (1997) denomina «cultura depredadora».

De modo que, frente a la concepción de las escuelas como aparatos de reproducción de estructuras ideológicas y sociales para fortalecer la dominación, desde esta perspectiva crítica éstas son espacios culturales, políticos y axiológicos para el análisis crítico y reflexivo de las desventajas sociales que trae la dominación y para gestionar procesos de transformación de dichas estructuras dominantes y antidemocráticas (Giroux, 2008). En ellas, los estudiantes y docentes, como sujetos críticos, pueden desarrollar acciones y prácticas sociales contraideológicas en demanda de la subordinación y el sometimiento político y económico al que ha sido expuesta la escuela.

En este sentido, pensar un proceso de humanización desde la educación o mejor, desde los procesos educativos dados en las escuelas, exige pensar la estructura curricular que los orienta. En efecto, en el modelo educativo vigente el currículo es expresamente cerrado, con unos contenidos y una estructura determinada por las pretensiones políticas y personalistas de los sistemas sociales dominantes (Apple, 1986). Un currículo que contempla un sueño ideal de vida inalcanzable para todos, donde lo periférico, el entorno, el contexto, carece de total protagonismo o participación estructural. Enfrentar los problemas sociales que nos envuelven no tiene mayor cabida en estos planeamientos educativos. Giroux (2008) hace referencia a un currículo oculto, dado de forma tácita en el quehacer de los docentes como pedagogos, en las aulas, en la vida cotidiana dentro del espacio escolar y la interacción entre los escolares; lo cual se puede pensar como una oportunidad de valorar aquello que no es dicho pero que constituye un elemento notable de formación sociocrítica.

Por esto el mismo Giroux (2006) advierte que no hay un currículo contextualizado que tenga en cuenta al estudiante, que responda a las necesidades propias de nuestra sociedad colombiana. Alcanzar estándares de control, de eficiencia, son en último término el objetivo final del desarrollo de planes curriculares en las escuelas.

El currículo denota un proceso objetivo y exento de valores que busca perpetuar elementos culturales propios de una sociedad de clases. De ahí que, una formación sociocrítica y por tanto humana, permite por el contrario, fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de lo concreto, de las necesidades institucionales y de la esperanza de un mundo mejor.

Sin embargo, aunque se han venido desarrollando cambios o mejoras en aspectos como la infraestructura de los centros educativos, la paulatina especialización y formación de los docentes y las condiciones vitales de los estudiantes en las escuelas; las reformas educativas que se han venido implementando se han centrado en establecer formas para mejorar los procesos de adquisición y reproducción de elementos económicos e ideológicos mediante el afianzamiento de los contenidos curriculares o académicos, y en orden a perpetuar habilidades y destrezas instrumentales, es decir, de formación para la competitividad económica y la legitimización institucional del Estado (Navarro, 2009).

Por esto, el aula, el contexto escolar, no puede comprenderse como un simple salón de clases, un lugar unidimensional para el desarrollo de prácticas escolares normativas y disciplinarias. Es ante todo un terreno cultural donde se desarrollan intereses, prácticas y experiencias de lucha por el poder emergente; donde se construye una cultura escolar que demanda la validación de las historias, experiencias y la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes (McLaren, 2003).

Implicaciones frente al devenir de las tecnologías

Es cierto que los procesos educativos actuales traen consigo la necesidad de potencializar la infraestructura institucional y tecnológica para lograr el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético de cada región y de la nación en general. Asimismo el desarrollo de proyectos dialécticos interinstitucionales y de

integración con los distintos niveles de formación constituye un elemento formativo para la consolidación de la educación como un proceso de formación con un nivel significativo que da sentido y humaniza la sociedad.

Es por esta razón que la educación desde este enfoque crítico tiene un gran sustrato epistemológico que busca propiciar la renovación, actualización y creación de conocimiento para fortalecer la formación profesional científica y técnica como constitutivo de la formación integral humana. Tienen a su vez como referentes teleológicos el desarrollo de competencias, la construcción de valores y conceptos, la comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad y el desarrollo de las aptitudes para la comunicación (Millán, 2002).

De manera especial, el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 requiere de parte de las instituciones educativas de educación superior hacer gran énfasis en el desarrollo de los programas de posgrado en la investigación como actividad pedagógica y epistemológica, buscando formar profesionales con una actitud crítica y propositiva en la reflexión, el desarrollo y aplicación de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades, según señala el decreto, teniendo en cuenta orientaciones tales como: promover la formación investigativa; desarrollar procesos de investigación en el uso de las TIC; facilitar ambientes de innovación, e incorporar los resultados del quehacer investigativo a la formación misma (Cabero, 2000).

Esto constituye un punto de referencia para pensar por ejemplo, cómo revertir el proceso de configuración de la cultura que, como señala Giroux (2008), se ha venido constituyendo a partir de la racionalidad positivista bajo el pretexto del progreso técnico y el crecimiento económico. En efecto, las prácticas educativas, el diseño curricular, el conjunto de valores y actitudes que integran la acción pedagógica de los docentes, el sistema conceptual de contenidos, la forma como se desarrollan estos procesos en el aula y

el modo como los estudiantes los perciben, permiten denotar cómo la pedagogía ha sido permeada en gran medida por la racionalidad instrumental de dominio y control societal.

Esto ha confluído, según el mismo Giroux (2003), en la estructuración y praxis de una pedagogía positivista, en la medida en que el aprendizaje es reducido a un conjunto de prácticas de preparación tecnicista y operativa, donde irrumpe una visión del conocimiento escolar y de las relaciones sociales en el aula mediada por un carácter objetivista. Los enfoques conductistas y de gestión de esa pedagogía, particularmente en la educación media y secundaria, reducen el aprendizaje a un conjunto de prácticas que no definen ni responden de manera crítica a las categorías normativas básicas que modelan día a día los métodos y procesos escolares en el aula. En este sentido, el devenir de las tecnologías plantea la tarea de considerar relevante que la naturaleza del fenómeno educativo exige un componente epistemológico para la construcción de conocimiento científico, que no se puede dar al margen del análisis, la reflexión y la crítica.

De este modo, frente al fenómeno por el cual emerge el reto de construir una sociedad democrática a partir de su diversidad cultural, ideológica y social; los objetivos educativos deben estar orientados estrechamente e identificados con el mejoramiento y dignificación de los procesos escolares de forma crítica para lograr la integración y la consolidación de una sociedad verdaderamente democrática. Esta formación para la democracia implica de una parte, un proceso de democratización educativa y de otra, una comprensión de la educación en función de la democracia.

En efecto, hay que señalar que aún se evidencia una confusa comprensión de la educación en la medida en que se entiende como un adoctrinamiento de las personas en las aulas, como un proceso enciclopedista de información, como un sistema disciplinar mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, cos-

tumbres y formas de actuar de una sociedad, como un referente de ascenso social. La educación se ha institucionalizado como un lugar privilegiado para algunos grupos sociales, como un lugar de subordinación para otros, como un espacio de desigualdad. La educación se ve como una estructura de preparación holística en un saber específico, mediada por la ejecución de un currículo estandarizado y modelos evaluativos de eficiencia (Freire, 1985).

El discurso neoliberal que pregona una formación por competencias, individualista y sectaria de la sociedad, urge una trasposición institucional a favor de la democratización educativa y una educación para la democracia. La pretensión del neoliberalismo como ideología de llevar a que el Estado se desentienda de la educación, establece un reto formativo de orden político, esto es, desarrollar procesos de formación garantes de la equidad, de la universalización de derechos, de la vida ciudadana, participativa, de la configuración de las escuelas como centros de poder y lucha frente a la hegemonización de la vida escolar y pública. Tanto docente como estudiante deben asumir la educación como un derecho social y humano (Giroux, 1990).

Así, el devenir de las tecnologías proyecta a la educación la tarea de posibilitar una formación desde la cual el estudiante pueda acceder a la información de forma autónoma, crítica y constructiva frente al desarrollo de un mundo globalizado, mediático y tecnologizado. Podrá así despertar la capacidad de posicionarse con poder de manejo creativo de los medios de comunicación que en nuestra actualidad estructuran en gran medida las relaciones sociales.

Hacia una labor pedagógica de humanización

El Decreto 1278 de 2002 (Art. 40) señala que corresponde al docente mediante su quehacer pedagógico la promoción de valores como la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia, en aras a favorecer la dignidad hu-

mana y el carácter social de todo acto educativo. En efecto, la labor docente tiene como fundamento la comprensión de la educación como un bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad.

Una formación sociocrítica lleva a estructurar dialécticamente los presupuestos educativos con las carencias de la sociedad, de forma tal que la emancipación del ser humano frente a las estructuras imperativas y de dominio, sea siempre un principio regulador en la educación. Por esto, la escuela, la familia, las instituciones, han de ser el lugar de emancipación de los estudiantes frente a los recetarios ideológicos. Como respuesta de liberación personal y colectiva, la pedagogía crítica es una propuesta de cambio radical en medio de la sistematización de la educación (Carr y Kemmis, 1988).

De este modo, posibilitar una formación sociocrítica lleva a optar por la transformación consciente de la forma como un estudiante asume su comunidad y el papel que ésta le implica. En consecuencia, los currículos deben ser abiertos y flexibles, posibilitando una mirada crítica que tenga en cuenta la comunidad en la que el docente y el estudiante devienen como sujetos y más aún, como ciudadanos. Se configura así un proceso de relación horizontal entre el docente y el estudiante que denota el carácter imprescindible de interés y análisis crítico de la escuela, su estructura, sus fines, en tanto que dicha relación ya no es normativa, institucional, sino dialéctica. Esto exige al estudiante asumir un rol activo en la participación de los procesos escolares, apropiándose del desarrollo progresivo de sus conocimientos y habilidades según su experiencia de vida. La idea es «asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar» (Freire, 1997, p. 46).

Desarrollar una formación sociocrítica implica que el docente, por ejemplo, descubra frente al estudiante el valor de la alteridad esto

es, partir de que su tarea no ha de desarrollarse de forma vertical sino horizontalmente, de forma tal que los conocimientos de los estudiantes, su personalidad e identidad son elementos constitutivos, sino esenciales, para su formación. Es decir, comprender que la educación deviene hacia el desarrollo humano en todas sus manifestaciones: físicas, morales, intelectuales, sociales, espirituales.

Ahora, gran apoyo en este proyecto emancipador lo constituye también el reconocimiento por parte del docente de la existencia viva de una comunidad de personas que participan como profesionales en la gestión de lo que llamamos escuela. Se trata de reivindicar el trabajo cooperativo, de reconocer no sólo a los otros docentes, sino a todo aquel que hace parte de la comunidad escolar.

La comunidad es así un elemento esencial para la pedagogía crítica, y de forma expresa, su relación con el estudiante y el docente, como espacio vital de interacción. En efecto, todo proceso educativo debe darse para la vida en comunidad; por lo que ésta debe involucrarse de forma activa en la vida de la escuela como institución y como conjunto de procesos formativos. Es evidente que en nuestra realidad educativa universitaria, la formación de los docentes se desarrolla como especialización y profesionalización en una disciplina y conocimiento específico, dejando de lado este aspecto fundamental, preparar para la convivencia, para la vida cooperativa y participativa, lo que implica el reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias.

En efecto, el contexto, lo otro, lo afuera a la subjetividad humana, tiene una gran injerencia en la manera como el sujeto construye su identidad, su forma de interacción familiar y social. De modo que entender cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en los procesos educativos es un punto de reflexión que posibilita una formación más humana, dadora de sentido. Esto puede así configurar una educación contextualizada en tanto que se involucra a las que prácticas escolares no sólo al espacio

geográfico donde se desarrollan o donde habitan los estudiantes, docentes y la comunidad, donde realizan sus acciones; sino que también circunscribe los espacios culturales, históricos, religiosos, psicológicos e ideológicos.

Si bien es cierto que cada persona, cada sujeto, como ser distinto, con una identidad propia, interactúa e interpreta la realidad en que vive de forma personal y diferente; también lo es el hecho de que lo que cada uno interioriza y la representación que elabora de su entorno, dependen de la forma en que está inmerso y cómo interactúa en un espacio familiar, social, cultural y desde luego, educativo. Con otras palabras, las condiciones estructurales del contexto intervienen el proceso educativo de cada persona y de cada institución.

Por esto, pensar una formación con un enfoque crítico exige para los actores educativos asumir un rol más allá de la simple disciplinabilidad, esto es, comprender que docentes y estudiantes, por ejemplo, deben ser autónomos, analíticos, críticos, con capacidad para crear un entorno para el aprendizaje donde se aprenda a pensar críticamente, y además, mantener la motivación por la búsqueda, por el conocimiento y por la investigación. Así, el docente debería ser un sujeto no sólo capaz de generar y transmitir un nuevo conocimiento útil a la sociedad, sino capaz de enseñar a analizar y transformar la realidad, cultivando en sus estudiantes la reflexión y la argumentación propositiva frente a lo que puede ser autoritario, alienante y deshumanizante, es decir, promoviendo una conciencia crítica y reflexiva frente a lo enajenante (Freire, 1997).

Por esto la investigación constituye un referente para la formación y el desarrollo de una actitud crítica y constructiva que genere alternativas para el desarrollo de la nación desde los espacios educativos. Inherente a esto, los procesos escolares deben posibilitar que el estudiante asuma un papel fundamental en la

formación siendo autónomo y participe de la vida escolar y del contexto sociopolítico que le rodea. Aunque se evidencia una comprensión de la investigación educativa y pedagógica como un ejercicio de preguntar por la misma labor formativa y la problematización de la educación y la pedagogía; se comprende desde esta mirada como toda acción que se lleva a cabo de una manera sistemática y fundamentada para criticar, ampliar y transformar las tareas educativas y pedagógicas de tal manera que a partir de ellas se generen acciones que contribuyan a la transformación social, a mejorar la educación, a dar respuesta a determinados problemas o fenómenos que afectan la educación misma (Mckernan, 1999).

Conclusiones

Una formación sociocrítica demanda una reflexión que integre de forma dialéctica la práctica educativa que se realiza con el momento histórico y político que envuelve a estudiantes, docentes y escuelas. De ahí que los procesos de formación deben estar organizados partiendo de las necesidades propias de los estudiantes, y teniendo como objeto la integración de elementos como la transformación creativa y pacífica de los conflictos que aparecen cotidianamente en el entorno educativo y social; la integración expresa de la dimensión socioafectiva y emocional del estudiante; la potenciación de la capacidad comunicativa de forma crítica y constructiva; el reconocimiento y la valoración de las diferencias como elementos propios de la convivencia; la incorporación explícita de la defensa de los derechos humanos; el respeto a la multiculturalidad; la comprensión del mundo globalizado; la toma de conciencia de las desigualdades e injusticias sociales; la búsqueda de una formación para el sostenible de todos; y desde luego, la necesaria superación de la discriminación de géneros. De este modo, los currículos deberían incluir saberes de orden social, esto es, cursos que permitan a los estudiantes examinar su contexto, el sentido de

responsabilidad social, su compromiso moral con la comunidad (Giroux, 2006).

Que el estudiante sea consciente de su papel dentro de la sociedad, de su valor dentro de la escuela, dueño de su cotidianeidad, es el horizonte de comprensión de la pedagogía crítica. Es una manera de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno caracterizado por la sistematización imperialista de procesos capitalistas, tecnológicos y globalizados (Apple, 2000). Es una forma de reaccionar de forma consciente, autónoma y responsable a los avatares de la vida política de nuestra sociedad. De ahí que pueda verse cómo es un principio estructurararte propender por una educación humana, dignificante, que hace frente a las propuestas represivas de los diferentes sistemas que son inherentes los procesos educativos.

De esta manera, esta esperanza de la formación sociocrítica en educación permite ver la consolidación de prácticas pedagógicas, formativas, que tomen como base la preservación de lo humano, lo cual puede materializarse en un futuro como situación social de justicia generalizada, en la que todos participan de las necesidades básicas cubiertas y los derechos humanos garantizados. Una sociedad en la que la interacción humana es dada con reciprocidad, donde las decisiones y prácticas políticas que nos afectan como colectivo se toman de forma democrática. No requiere esto de una trasmutación de los valores socioculturales de los pueblos, sino de una praxis comunitaria y justa de los mismos.

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.

Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

- Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A.; Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: Síntesis.
- Carr W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Decreto 1278 de 2002. (19 de junio). *Diario Oficial* n.º 44.840 del 20 de junio de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1295 de 2010. (20 de abril). *Diario Oficial* n.º 47.687 del 21 de abril de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Traducción de Martín Mur Ubasart. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y Resistencia en Educación*. Traducción de Ada teresita Méndez. México: Siglo XXI.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Millán, José A., (2002). *Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid: Santillana.

Navarro, Tania (2009). «La formación del docente universitario en Latinoamérica». En: *Revista en Línea Artemisa*, México: 13, 2, 70-72.

Recibido en abril de 2011
Arbitrado en junio de 2011