



Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones

Henry A. Giroux and his contributions to the modeling of critical curriculum: questions and reflections

Marcela, FLOREZ ROMERO 1; Juan Pablo, SALAZAR TORRES 2; Yurley Karime, HERNANDEZ PEÑA 3; Elkin, GELVEZ ALMEIDA 4; José Joan, GARAVITO PATIÑO 5; Sandra Bonnie, FLOREZ HERNANDEZ 6; Andrea Lisbeth HERNANDEZ NIÑO 7; Dierman Davet, PATIÑO SANCHEZ 8

Recibido: 17/09/2017 • Aprobado: 12/10/2017

Contenido

1. Un poco de contextualización
 2. Un acercamiento al sentido metodológico
 3. Una reflexión hacia la formación básica, socio-humanística y científica en el contexto universitario y de la pedagogía crítica
 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El presente texto, se origina de las reflexiones en torno a los aportes teóricos que realiza Giroux sobre la pedagogía crítica y la influencia que esta tendencia pedagógica tiene en la modelización de un currículo crítico para la formación universitaria desde las ciencias exactas, sociales y humanas. Desde ésta visión de la educación social, se abordaron las concepciones de la escuela, el maestro y el estudiante como actores fundamentales en la formación de un ciudadano educado que transforme la sociedad.

Palabras clave Currículo crítico, pedagogía crítica, educación social, ciudadanía

ABSTRACT:

The present text originates from the reflections about the theoretical contributions made by Giroux on critical pedagogy and the influence that this pedagogical tendency has on the modeling of a critical curriculum for university education from the basic social and human sciences. From this vision of social education, the conceptions of the school, the teacher and the student were addressed as fundamental actors in the formation of an educated citizen who transformed society.

Keywords Curriculum, critical pedagogy, social education, citizenship

1. Un poco de contextualización

Actualmente, viene consolidándose una nueva tendencia pedagógica, conocida como pedagogía(s) crítica(s) o radical(es), en la cual se ubica Henry Armand Giroux. Estudioso de la

educación, nacido el 18 de septiembre de 1943 en Providence, Rhode Island; se doctoró en la Universidad de Carnegie - Mellon en el año de 1977, convirtiéndose luego en profesor en la Universidad de Boston entre el año 1977 y 1983. Para el año de 1983 fue renombrado erudito en residencia de la Universidad de Miami en Oxford, Ohio, donde también se desempeñó como Director en el Centro de Educación y Estudios Culturales. Se le reconoce como uno de los pioneros de la pedagogía crítica y junto con McLaren son propulsores de las teorías referentes al currículo crítico y pensadores de la pedagogía social.

1.1. Algunos fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social

La pedagogía crítica se puede ubicar en el contexto del trabajo desarrollado por el Instituto de Investigación Social fundado en Francfort (Alemania) en el año de 1923 por el acaudalado comerciante Felix Weil, éste instituto fue la base para la creación de lo que conocemos en la actualidad como la escuela de Francfort; en sus inicios, dicha escuela fundamentó sus investigaciones hacia la infraestructura socioeconómica; para el año de 1930, bajo la dirección de Horkheimer, su interés investigativo dio un giro rotundo hacia la investigación de las estructuras culturales. A ella llegaron autores representativos como lo fueron: Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno (Giroux, 1999).

La Escuela de Francfort, fue un movimiento que reflexionaba críticamente los postulados positivistas, neopositivistas, doctrinas marxista y los pensamientos intelectuales dados desde el círculo de Viena y, partiendo de las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas de ese momento (mediados del siglo XX), a través de sus integrantes: Horkheimer, Adorno y Marcuse,

Intentaron construir un fundamento más amplio de la teoría social y la acción política en el marco del rechazo de ciertos supuestos doctrinales marxistas, elaborados a la sombra histórica del totalitarismo y de la aparición de la sociedad de consumo en occidente (Giroux, 2003, p.64).

Esta construcción nace a partir de la reflexión que realizaban los intelectuales de la escuela de Francfort, frente a la teoría ortodoxa del Marxismo y la teoría psicoanalítica de Freud; la primera dejaba de un lado los beneficios de la autocrítica y la segunda trataba de comprender fenómenos tales como la opresión y la represión, al tiempo que, ha sido negada en la historia de la ciencia positivista, de la racionalidad frente al avance o progreso de la ciencia desde esta corriente (siglo XVII, XVIII), cuyo pensamiento se remota a los grandes filósofos de la época griega, quienes iniciaron con estas discusiones sobre la "fe" en la razón humana (Hessen, 1923).

Para la escuela de Francfort, el positivismo en un sentido general es una "amalgama de diversas tradiciones" (Giroux, 2003, p.68), haciendo que el conocimiento y la ciencia se alejarán de las posibilidades críticas, en el cual, "los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica, y la idea de que la esencia y la apariencia puedan no coincidir carece de sentido" (Giroux, 2003, p.69). Asimismo, realizaba una crítica al pensamiento positivista de la ciencia dada en ese momento, de la no aceptabilidad compleja de los fenómenos humanos, compuestos por todo un sistema político, social, cultural e histórico, que, de acuerdo con Horkheimer (citado por Giroux, 2003) "los hechos de la ciencia y la ciencia misma no son más que segmentos del proceso vital de la sociedad, a fin de entender la significación de unos u otra, en general es preciso poseer la clave de la situación histórica, la teoría social apropiada". (p.72)

1.2. Premisas de la educación social

Según Giroux (2003, pp. 100-103), a nivel general, la escuela de Francfort ha tenido grandes implicaciones en las teorías de la educación social, las cuales pueden resumirse en:

- Proponer un análisis histórico – filosófico que denuncian la cultura más general del positivismo y cómo estas son incorporadas a las prácticas de las escuelas.
- Invitación a la reflexión y crítica a la racionalidad positivista implantada en las escuelas.
- Propone un análisis de los desarrollos curriculares dados desde una fundamentación positivista, que de alguna manera olvidaba la importancia socio-histórica-cultural que rodea la vida del ser humano, es decir, del estudiante, del profesor.
- Mostrar la importancia de la conciencia histórica como componente fundamental del pensamiento crítico, que crea un valioso terreno epistemológico para elaborar modos de crítica que esclarezcan la interacción de lo social y lo personal.
- La lógica de la predicción y la verificación del conocimiento (fundado desde el positivismo), se modifica por un pensamiento dialéctico, que destaca las dimensiones históricas relacionales y normativas de la investigación social y el conocimiento escolar.
- Propone nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que juegan las escuelas, como agentes de reproducción socio-cultural.
- El tratamiento de la cultura como una entidad política, apunta a un modo de análisis mediante el cual los educadores pueden elaborar teorías de la educación social que atribuyan un papel central o el capital cultural que alumnos de diferentes grupos llevan consigo a la escuela.
- Subraya la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación del estudiante.
- Señala la noción de crítica y el desarrollo de conciencia crítica activa.
- La noción de psicología profunda, abre nuevos espacios para el desarrollo de una pedagogía crítica.

Entre los años 60 y 70, el mundo y específicamente Norte América comienza una recesión económica, el cual llevó a que se observara de manera distinta la educación, la juventud y en fin la sociedad; a nivel curricular controvirtieron posturas conservadoras, radicales y liberales, legitimando culturas dominantes, basándose en la instrucción, en las exigencias del mercado y de las necesidades que demandaba el mundo en ese momento histórico; tanto conservadores, radicales y liberales del proceso educativo, abandonaron la visión de Dewey frente a las escuelas públicas “como esferas democráticas, lugares donde las aptitudes de la democracia puedan practicarse, debatirse y analizarse” (citado por Giroux, 2003, p.174).

Así, la pedagogía crítica o pedagogía fronteriza, propuesta teórica de Giroux, tiene sus fundamentos conceptuales, como se dijo en líneas anteriores, desde grandes exponentes de la teoría crítica y movimientos socio-críticos como los son: el pensamiento de Marx, los representantes más sobresalientes de la escuela de Fráncfort (Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm), Paulo Freire, Mijail Bajtin, y Dewey.

Giroux (2003) sustenta que la obra de Bajtin tiene una gran transcendencia en su postulado teórico, fundamentalmente enmarca lo expuesto por el lingüista ruso dentro del contexto educativo como relación recíproca de unos (profesores) y otros (estudiantes) afirmando que:

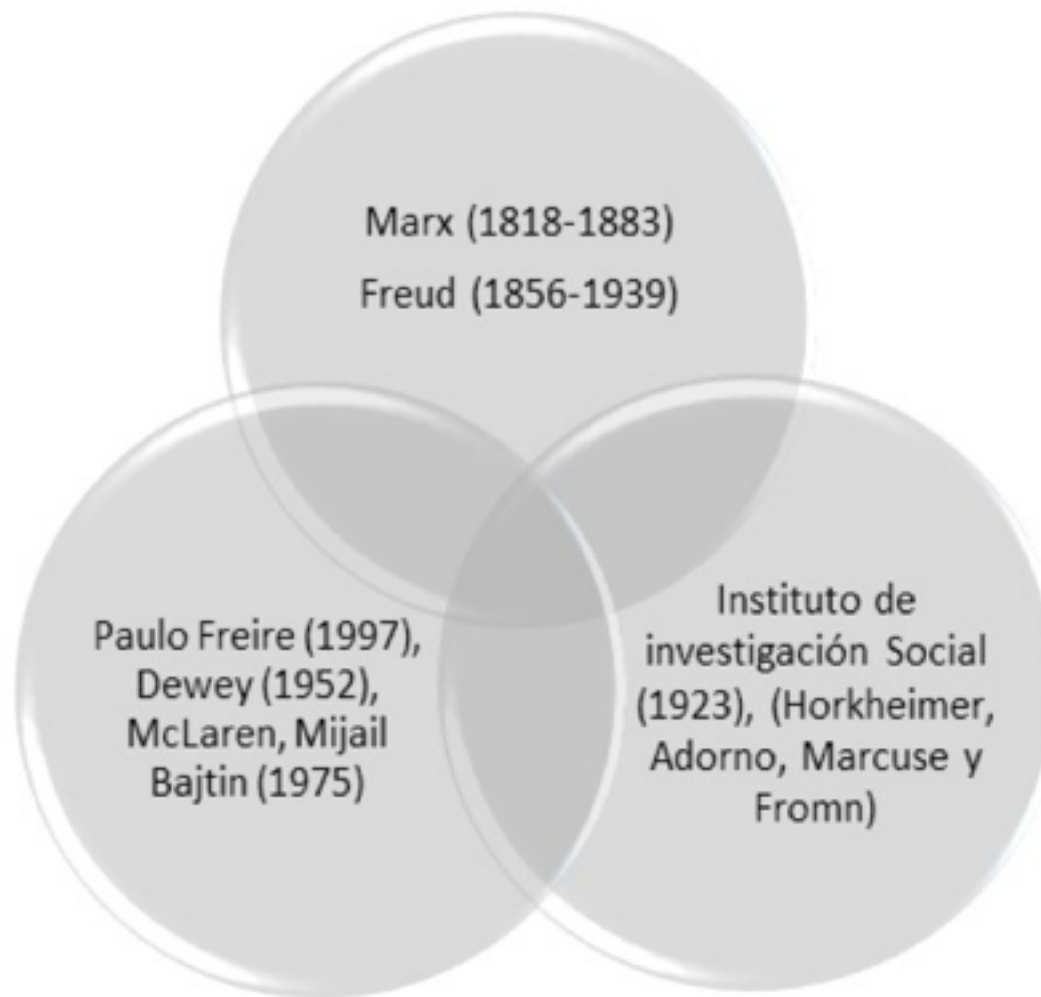
Es importante porque considera el uso del lenguaje como un acto eminentemente social y político, ligado a las formas en que los individuos definen el significado y son autores de sus relaciones con el mundo por medio de un dialogo permanente con los otros (p. 191).

Por su parte, Paulo Freire “brinda la posibilidad de organizar experiencias pedagógicas dentro de formas y prácticas sociales que “aluden” al desarrollo de modos más críticos y dialógicos de aprendizaje y lucha” (Giroux, 2003, p. 192).

Las dos obras anteriores, señalan la necesidad de reflexionar, indagar y comprender cómo las experiencias humanas se deforman, reproducen, producen, cuestionan y legitiman el desarrollo formativo del ser al interior de un aula de clase, mostrando la posibilidad de la autoformación, la crítica, la emancipación y la autocrítica (Giroux, 2006), el cual, tenga en cuenta su desarrollo histórico-socio-cultural, que a su vez, está rodeado de un sistema funcional, político y de

necesidades emergentes del contexto. En la imagen N° 1, se resumen las anteriores posturas ideológicas que de alguna manera marcaron y fundamentaron el pensamiento crítico de Giroux.

Figura 1. Referentes de la pedagogía crítica.



Fuente: Autores.

1.3. Concepción de la escuela en el contexto de la pedagogía crítica

La escuela, en el contexto de la pedagogía crítica, es un lugar histórico-socio-cultural y político donde confluyen muchas vivencias de cualquier tipo de ideologías: religiosas, culturales, familiares, entre otras, que de acuerdo con Giroux (1983), son reproductores de tres sentidos: un sentido social, un sentido cultural y un sentido estatal. Se entienden como lugares públicos donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales, el cual debe estar dirigida a una acción cultural contraideológica que cuestione la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación (Giroux, 2013), es decir, donde el conocimiento sea susceptible a la crítica y los estudiantes desarrollen una emancipación hacia el concepto de autoridad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde se busca la construcción colectiva, la liberación individual, el bien social, el desarrollo de la democracia, el debate y la dialogicidad en el estudiantado. Desde la anterior perspectiva, las escuelas,

Pueden entenderse y construirse dentro de un modelo de autoridad que las legitime como lugares en que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por las precondiciones económicas, políticas y sociales que hacen posible la libertad individual y el poder social (Giroux, 2003, p.153).

Así pues, los discursos educativos que giran en torno a la escuela desde la visión de la pedagogía crítica, no están llamados a seguir corrientes de tipo conservadoras (intereses antidemocráticos), ni radicales (pérdida de la libertad) ni por supuesto la corriente liberal, puesto que como lo afirma Giroux (2013), son enfoques incompletos del desarrollo de una visión dialéctica de la autoridad y la enseñanza.

Esta visión dialéctica de la autoridad frente a los procesos de enseñanza, conlleva a que los profesores reflexionen este concepto (autoridad) desde una postura pragmática, que de acuerdo con Giroux (1990), induce al profesor a realizar un cuestionamiento y análisis crítico en relación a la teleología y las funciones de la enseñanza inmersa en su práctica docente desarrollada en cualquier esfera democrática social (escuela) donde el profesor interactúe; dichas funciones giran entorno de las situaciones éticas y políticas de la enseñanza, buscando interpretaciones críticas entre la relación dominación-poder de la práctica pedagógica y por supuesto de las reflexiones inmersas al campo de las didácticas socio-críticas que rodean este proceso.

Desde esta visión de la educación social, las escuelas se conciben como "sitios sociales específicos" (Giroux, 2003, p. 112), es decir, son reproductoras de vivencias sociales, históricas, políticas y culturales, en donde el proceso de enseñanza no puede ser meramente estructural, objetivo y radical; al contrario, debe desarrollar la autocrítica, la autoformación y la crítica, partiendo del hecho que cada uno de los estudiantes tienen una carga significativa de tipo social, político, histórico, cultural, y lógicamente ideológico; en otras palabras, en los procesos de enseñanza habría que reflexionar sobre la ontología y la epistemología de la ideología en relación con estos procesos; según Giroux (2003, p. 116), la ideología "puede verse como un conjunto de representaciones producidas e inscriptas en la conciencia y la conducta humana, en el discurso y en las experiencias vividas"; que de alguna manera intervienen en el proceso formativo y, por tanto, debe ser tenido en cuenta en las modelizaciones curriculares de las instituciones que fundamentan su interés formativo desde una visión crítico social.

La ideología en el proceso de enseñanza, es un concepto muy complejo, y es en ese momento cuando el desarrollo de una visión crítica, se centra "en un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación, y al mismo tiempo revela un potencial transformador de modos de discursos y relaciones sociales alternativas con raíces en los intereses emancipatorios". (Giroux, 2003, p.117). Por ello, profundizar en las dimensiones de poder (autoridad, fuerza o la dicotomía imposición, obediencia) es determinante para el futuro de la educación en todos sus niveles formativos.

Estas conductas ideológicas han marcado a lo largo de la historia educativa, los procesos de formación, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, etc. Pareciera que algunos de ellos se resisten a los cambios y exigencias que demanda el mundo actual, los nuevos "patrones" de crianza, y las necesidades que emergen de un contexto particular en el cual se desarrolla la escuela y todos sus componentes, es decir, "la manera en que experiencias y tradiciones históricamente se produce, reproducen y son resistidas en el nivel de la vida diaria escolar". (Giroux, 2003, p.123), esta idea es una característica fundamental del estudio del currículo oculto.

1.4. Concepción de los profesores en el contexto de la pedagogía crítica.

Los profesores, desde esta visión de la pedagogía crítica, deben moverse dentro de los límites sociales, políticos y culturales. Son profesionales que deben tener un control teórico (Giroux, 1990), el cual, sean capaces de brindar la posibilidad de organizar experiencias pedagógicas dentro de formas y prácticas sociales que "aluden" al desarrollo de modos más críticos y dialógicos de aprendizaje y lucha (Giroux, 2003). Los profesores, deben ser capaces de problematizar no solo los estatutos teóricos, sino aquellos que den significado a la vida de los estudiantes y a los lineamientos éticos y políticos, pero sobre todo, los profesores deben ser intelectuales transformadores (Giroux, 2007).

Actuar como un intelectual transformador, implica según Giroux (2010), que el profesor reflexione frente al concepto de autoridad emancipadora, el cual, provea al profesor no solamente como un intelectual, sino como un intelectual emancipador, es decir, como un

intelectual transformador en función de la aptitud, "de pensar y actuar críticamente al concepto de la transformación social" (Giroux, 2003, p.155), lo cual implica que el profesor debe, Ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico de las estructuras societales básicas, como la economía, el estado, el lugar de trabajo y la cultura de masas, de modo que dichas instituciones puedan quedar expuestas a la transformación potencial. Giroux (2003, p.155).

1.5. Concepción del estudiante en el contexto de la pedagogía crítica.

Los estudiantes, en contexto de la pedagogía crítica son considerados actores responsables de su aprendizaje, protagonistas de lo que deben saber y aprender, son sujetos activos y democráticos que bajo una formación autónoma y la reflexión, cuestionan y critican las esferas sociales, políticas y culturales, que, en palabras de Giroux (2003), los estudiantes deben ser formados para que "corran riesgo y luchan, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia" (p. 155), por lo anterior, el estudiante participar de la producción, reproducción, emancipación y transformación de la vida social.

En términos generales la pedagogía crítica, de acuerdo con González (2006), ve a la educación como una práctica política, social y cultural; rechaza la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económica y rechaza la visión tradicional de un sujeto unificado y racional. Así, es necesario que una "pedagogía crítica se concentre en lo que Colin Fletcher llama temas para la democracia y democracia en el aprendizaje" (Giroux, 2003, p. 162).

2. Un acercamiento al sentido metodológico

La presente reflexión está fundamentada desde el paradigma Histórico-hermenéutico; de acuerdo con Morella y Moreno (2006, p. 174) la investigación hermenéutica es

Una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo.

En este sentido, se realizó una interpretación de los postulados de Giroux sobre la educación social, la pedagogía crítica y su incidencia en la modelización del currículo crítico en la formación de las ciencias básicas, sociales, humanas y científicas de los estudiantes universitarios.

2.1. Hermenéutica dialéctica

En coherencia con el paradigma de investigación, el estudio se sustentó desde el enfoque cualitativo, al respecto Martínez (2010, p.66) describe la investigación cualitativa como aquella que "trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones".

En este sentido, se utilizó el diseño de la hermenéutica dialéctica, qué, según Martínez (2010, p.102) "tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte"; de esta manera, se realizó una interpretación y comprensión de las categorías propias de la gestión curricular en función de la reflexión sobre la concepción del estudiante, del profesor y de la escuela, dentro de una dialógica de la formación crítico-social.

3. Una reflexión hacia la formación básica, socio-

humanística y científica en el contexto universitario y de la pedagogía crítica

3.1. La formación socio-humanística en el contexto universitario: retos e incertidumbres desde la educación social

Giroux plantea la necesidad de asumir la enseñanza como un proceso constante y permanente de resolución de problemas cotidianos, contrario al modelo tradicional caracterizado por un conocimiento descontextualizado; tal como lo plantea Morín (2015), la escuela y la universidad enseñan conocimiento, pero no la naturaleza de ese conocimiento, desconociendo el contenido trágico y esperanzador que guarda en sí, por su traducción y reconstrucción de lo real. La historia de ese conocimiento y la forma como lo recordamos también abarca las humanidades. En tal sentido, León y Portilla (2006, p.23), afirman que “Las humanidades comprenden el saber acerca de lo que hemos sido, o sea la historia y en cierto modo también la arqueología y la prehistoria”.

Al parecer, la mayoría de países capitalistas, han menospreciado la necesidad de una formación centrado en lo humano, más que en el profesionalismo mismo de la formación. Ante este panorama, Morin (1999, p.23) afirma que “la educación del futuro deberá ser una enseñanza centrada en la condición humana.”, es decir, con un enfoque de formación desde las ciencias sociales y humanas. Morin, refleja el aporte que la escuela de Fráncfort realizó en cuanto a la necesidad de visualizar la formación del individuo, alejada del positivismo neto y con mayor centralización en la complejidad que inviste a la humanidad. Hablar de sociedad implicaría hablar de individualidad, que por sí sola se hace compleja, teniendo en cuenta todas las orientaciones que encierran al ser humano. Erich Fromm, exponente de la escuela de Fráncfort citado por (Pérez, 1991) menciona que es el mismo hombre el objeto de estudio de las ciencias humanas, en su totalidad, entendiendo y respetando su historia, su biología, su cultura y la interacción que existe entre estos aspectos, que, conformarían un sistema complejo y que a su vez, comprende muchos subsistemas.

El ser humano no es exacto, su comportamiento se rige por múltiples factores que al llevarlos a un plano de interacción social, requiere de un mayor esfuerzo de comprensión y por ende de formación. Foucault, mencionado por (Castro, 2014) explica la dificultad de las ciencias humanas, no desde la densidad del objetivo enfocada en la trascendencia del hombre mismo, sino desde la clasificación epistémica por la que es sustentado. Con lo anterior, se expone la idea de que el significado y concepto que se han querido dar a las ciencias humanas y sociales tiene su complejidad desde la misma clasificación que se ha hecho, sin embargo, existe un encuentro entre las posturas, radicado en la visión del ser humano desde su compleja existencia, incluyendo todos los aspectos que hacen parte de su desarrollo.

Este propósito de reflexionar la formación socio-humanística desde la visión de la educación social, no deriva simplemente del interés por elaborar una metodología más a nivel curricular, para la práctica en el aula escolar, sino, antes bien, del deseo de trazar el perfil de una visión de la sociedad. Una visión que nos sitúa como productos y, al mismo tiempo, “como productores de la historia en la lucha contra la profunda inquietud moral y política que actualmente nos rodea en nuestra calidad tanto de profesores como de trabajadores de la cultura”. (McLaren, 1994, p.15)

En concordancia con lo anterior y partiendo de la profunda inquietud que rodea al hombre, (Santos, 2017) representa tal inquietud en la incertidumbre del conocimiento, sustentado por la necesidad de dar respuesta a los cuestionamientos que trasladan la responsabilidad del saber al conocimiento científico, restando prioridad a otras formas de conocimientos; esto mismo implica la generación de una crisis que ha hecho parte del desarrollo de las ciencias sociales y humanas, y que actualmente refleja la necesidad imperante de asumir una postura crítica y participativa frente a la posibilidad de una transformación de la sociedad y por ende de unos

profesionales de la educación que formen desde lo socio-humanístico al ciudadano educado, con posibilidades de pensar lo propio, la cultura, los sistemas políticos y socioculturales en la búsqueda del bien común.

Por tanto, la crisis de la modernidad ha representado una limitación para la enseñanza de las humanidades, el modelo de racionalidad que la preside surge de la revolución científica del siglo XVI y se desarrolla en los siglos siguientes con el dominio de las ciencias naturales; esa racionalidad científica imperante en la modernidad admite la diversidad interna, pero, "se defiende de las formas de conocimiento no científico, entre los cuales se encuentran las humanidades o estudios humanísticos" (Santos, 2000, p.65).

Entonces las consecuencias de la racionalidad tecnocrática, se evidencian en la distinción que las escuelas hacen del conocimiento de alto status "ciencias duras" y el conocimiento de bajo estatus, las humanidades (Giroux, 1983). La formación sociohumanística ocupa un segundo plano, traduciéndose en detrimento de su estudio en favor de las "ciencias duras" como lo único válido y políticamente conveniente, según lo expuesto en párrafos anteriores.

Ahora bien, el abordaje del desarrollo humano encausado en la formación del mismo, se dirige hacia diversas propuestas pedagógicas que inevitablemente conducen, a un aporte crítico y participativo del individuo dentro de la sociedad, como ya se mencionó, basado en el estudio del ser desde una reflexión socio-humanística. Partiendo de lo expuesto por Amartya Sen mencionada por (Nussbaum, 2012) los factores más importantes de los cuales depende la calidad de vida de las personas, son múltiples y cualitativamente distintos. Por lo que la formación en ciencias sociales y humanas, responde a la necesidad de movilizar hacia la intervención social desde un enfoque crítico, tal como lo propone Giroux (2013).

Finalmente, estas ideas se acopian en el planteamiento de (Nussbaum, 2010, pp. 72-73) al afirmar que "el proceso de educación puede reforzar el sentido de la responsabilidad individual, la tendencia a concebir a los demás como individuos en sí mismos y la voluntad de manifestar opiniones críticas". En otras palabras, la educación debe conducir a la autonomía y a la capacidad crítica como su consecuencia. En este sentido, la propuesta del currículo crítico para la formación socio-humanística, tiene una importancia vital en el necesario interés de garantizar un escenario de resistencia legítima a la racionalidad contemporánea, que imponen grandes desafíos a la escuela, entre los cuales se encuentra la visión compleja del ser humano, así como, el permanente y decidido interés de refundarla sistemáticamente de acuerdo a las necesidades del modelo económico y social imperante.

3.2. Ciudadanía, ciudadanos y ciudad: aporías de la sociedad moderna

Reflexionar en un currículo crítico para la formación ciudadana en las universidades actuales, conduce a pensar en que la crisis de la actualidad social requiere un análisis profundo desde sus componentes esenciales; el abocamiento desmedido por lo privado determina las discusiones que se pueden sostener para intentar acercarse a la realidad social y política, esto por antonomasia implica revisar la esfera pública y con ello tratar de comprender por qué los ciudadanos modernos han perdido su inherente naturaleza cooperativa y solidaria. Los fenómenos culturales en varios escenarios muestran ausencia total o parcial de dimensiones estéticas y éticas, dentro de la administración estatal por ejemplo, estos son conceptos que no requieren grandes debates por su inutilidad financiera ya que se alejan del fin lucrativo que reviste la dinámica que ha podido privatizar todos los derechos fundamentales de los seres humanos. La mercantilización a la que se hace alusión, es la primera disertación que se propone para comprender una de las aporías mencionadas en el título de la reflexión, hay que saber que las normas regulativas y modelos unificadores encontraron su máxima expresión en la coacción de aquello denominado democracia, y con esto, sus logros fundamentales; la comunicación (opinión e información) y la participación o deliberación ciudadana.

Es bien sabido que la lógica vertical (imposición/obediencia) que se protege y alimenta con los

monopólicos medios de comunicación tiene una gran responsabilidad en el desarrollo del tema que se propone, el ciudadano es cada vez más sujeto, la ciudad es cada vez menos pública o común y la ciudadanía es prácticamente ausente desde su condición vulgar. La vulgaridad corresponde en esta idea a la formación tecnocrática de saberes incipientes y conducentes al mercado laboral, individuos que obedecen sin posibilidad deliberativa ante las decisiones de los grupos en el poder que poco a poco cimentan su visión esnob para defender intereses particulares.

Gillespie(9) (1999) señala de manera interesante un paralelo entre sociedad y Dios, recorriendo brevemente la orden franciscana en la Edad Media, menciona que ambos terminan siendo "caprichosos, temibles en su poder, incognoscibles, impredecibles, libres por naturaleza y razón e indiferentes al bien y al mal" (pp.1-30). Claramente es una tesis bastante aceptable por motivos actuales, y aunque la categoría de Dios ya había perdido fuerza con el nihilismo y las discusiones metafísicas; en este contexto, es interesante revisar lo expuesto por Bauman (2013) cuando hace referencia al pensamiento anteriormente citado:

Por sobre todas las cosas, se obstinaba en permanecer fuera del alcance del entendimiento humano y la acción práctica. Cualquier intento de ejercer presión sobre Dios estaba condenado al fracaso; las tentativas de coaccionar a Dios a que escuchara las voces humanas eran tan incomprensibles como despreciables: no solo habían demostrado ser fútiles, sino que también eran prueba de blasfemia, y por lo tanto de perversa y pecadora arrogancia humana. (p. 53)

Esa acción práctica puede referirse al libre albedrío que Dios otorgó al hombre como su creador, porque al ordenarle que buscara su propia senda y la siguiera, había terminado con su intención de "liberarse" de responsabilidades superfluas y distanciarse de minucias supervisoras de los asuntos diarios de la humanidad. Esa práctica puede también ser sinónimo de la dignidad que se reclama en la sociedad moderna, eso que en filosofía se denominó sindéresis y que representa la discusión central para restituir algo así como la ciudadanía por medio de lo ético y lo estético.

Para hacer claridad con respecto a la metamorfosis de Dios y su nueva forma de aparición en el mundo de los hombres, es necesario introducir en la disertación elementos puntuales que conduzcan al mejor entendimiento de la realidad ciudadana en la sociedad moderna, "las personas tienen derecho a ser distintas y también tienen derecho a ser indiferentes a la peculiaridad de otras personas" (Constant, 2000, p.89), es decir, precisamente esa individualidad es la que compone la sociedad que reemplaza lo divino e incuestionable y algunos de sus ministerios o apostolados vendrían siendo la democracia, el capitalismo, el sistema, lo privado y la segregación, entre muchos otros.

Frente a lo anterior, Bauman (2013, p. 54) se refiere "ya no habrá salvación por la sociedad. Ahora cada individuo, una vez que hubo elaborado su argumento en consonancia con su propio arbitrio y juicio, debe ocuparse de probarlo y defenderlo de quienes esgrimen otros argumentos"; Es allí donde la coacción mediática cumple con su papel protagónico, porque le otorga a las personas (aparentemente ciudadanos habitantes de la ciudad) una "capacidad" de participar en los asuntos propios de su interés común. La soberanía impuesta de la sociedad como nueva deidad no tiene otra función que la de dejar al arbitrio, primero individual y luego colectivo, la creación de sus propias referencias y preferencias; ya no habrá posibilidad de acudir a un tribunal para confirmar qué tan ciudadano somos o qué tan éticos son nuestros actos, porque si todos actúan de la misma forma, donde el egoísmo, la misantropía y el poco interés por lo común se solidifican conforme pasa el tiempo, no habrá necesidad de pensar estéticamente al ser humano.

Así pues, pensar un currículo para la formación de la ciudadanía en contextos de la universidad, de la pedagogía crítica, de su función social y de su quehacer actual, implica, una "lucha" de "poder", un currículo que sin menoscabar los estatus normativos y estatales, permitan la emancipación propia de la educación actual, ya que en la actualidad, las universidades se encuentran bajo una penumbra que le impide definir su posición de manera clara por la injerencia de los grupos económicos en escala internacional (Banco Mundial, Fondo Monetario

Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y demás apéndices burocráticos), la tarea y el desafío de quienes están involucrados en la de-formación educativa será asumir una posición crítica que por lo menos brinde las luces necesarias para la comprensión de la actualidad privatizante del conocimiento, reconfigurando entre otras cosas, la esencia pública del saber.

Fundamentalmente el profesor en cualquier nivel (maestro-docente) debe intentar acentuar el deseo de cuestionar en sus estudiantes lo que percibe como realidad, lejos está de convertirse en cómplice de la idea mercantilizante de la educación, porque además ésta es un área que desconoce y en la que claramente tiene desventaja. Uno de los problemas de aceptar esta imposición competitiva en la universidad, es que las dimensiones éticas y estéticas ya no son "útiles" para la consecución de objetivos académicos y aquellos actores que piensen en la amplitud del pensamiento por fuera de la máxima actual de la formación técnica (así se titule como profesional) "el fin justifica los medios", tendrá dos opciones; la primera será acomodarse a la imposición institucional y cumplir con los indicadores de calidad porque hay que "sobrevivir" (en el caso Colombiano las exigencias de un bilingüismo, escalafón en investigación, publicación vulgar y credenciales varias) y la segunda vivir con dignidad y renunciar (Aunque una tercera opción es trabajar como dice Larrosa dentro de la educación pero por fuera de ella).

Entonces, la cuestión es que podamos pensar en la acción y el ruido que esto genera para saber con quiénes se cuentan realmente para el "daño", porque lamentablemente hoy los discursos que legitiman la competitividad son reproducidos por muchos desde niveles básicos de la escuela. Preguntarse por la función de la ética y la estética (que no es otra cosa que preguntarse sobre el lenguaje y la capacidad del ser humano para trascender) en la educación es una redundancia o tal vez una "estupidez", la propia *bildung* como forma de vida se constituye a partir del encuentro con lo humano y no desde concepciones técnicas que anestesian al hombre y lo obligan a ser aquello que no está en su naturaleza social, es decir, el reconocimiento por la carga histórica, socio, cultural (Giroux, 2006) de los individuos.

Tal vez una última y a la vez primera reflexión ética de la acción pedagógica, está ligada con querer desarticular desde el interior del aula y a través del discurso esa propuesta de quienes manejan la educación como posibilidad mercantil, se nos enseña que si hablamos ese lenguaje pues hablaremos desde la realidad, pero, para algunos esa realidad nos genera una extraña sensación de irrealidad, lo decimos porque se recuerda aquella sentencia que dice "primero la inventaréis, luego la impondréis y finalmente os podréis apoyar en ello". A lo mejor, como dice Larrosa (2003) no necesitamos una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, (así como la lengua de los que dicen cómo hablar, cómo investigar, cómo pensar), sino una lengua que nos permita vivir el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar el sentido de lo que nos pasa.

La palabra estética tiene un reconocimiento filológico y semántico que es ampliamente conocido, pero, es sin duda su significado más influyente el hecho de pensar en ella como *estesis*, como aquello que nos permite vivir la experiencia de la vida en su complejidad sin negarnos a lo que nos pase, de allí proviene precisamente el significado de lo que define muchos de los que hoy hacen parte de la universidad; anestesiados o sin *estesis*.

3.3. La formación en y para la investigación en el contexto universitario y de la pedagogía crítica

Uno de los retos actuales de la pedagogía, es dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma tal que el educando desarrolle un pensamiento reflexivo, crítico, que pueda aplicar, desde el punto de vista cognoscitivo, estrategias para aprender por sí mismo (Solórzano Mendoza, 2017, p.242). Igualmente, otro de los objetos de estudio de la pedagogía es la formación, el cual, es un campo de investigación que se ha abordado históricamente, que busca la comprensión del sujeto en el contexto en que éste se desenvuelve teniendo en cuenta las

particularidades de la cultura, la historia y la política para la formación de la democracia y la ciudadanía (Giroux, 2006).

La literatura sobre pedagogía crítica parece estar de acuerdo en que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario (Aguilar, 2008, p.121). Su aplicación fomenta la participación en la vida universitaria y más allá de ella conduce a los estudiantes a cuestionar lo que está en juego, a asumir una posición, a situarse mejor en el ajedrez de la política ya desarrollar un espíritu crítico, condición *sine qua non* del ejercicio de la democracia Couëdel & Blondeau (2008).

El Currículo Crítico es el que mejor se identifica con la misión de la universidad como ente transformador y no reproductor de la realidad, sin embargo, para ello es necesario determinar los parámetros propios de cada una de estas tendencias curriculares, a fin de comprender cuáles serían los aspectos a considerar a la hora de identificar y evaluar el tipo de currículo existente o de diseñar el currículo requerido

En este sentido, gestionar un currículo crítico que abogue por la formación actual en las universidades, implica, como lo diría Giroux (1999), realizar una construcción cultural del mismo, en el cual, se de-construya y reconstruyan todas las apuestas de las áreas formativas que componen a los planes de estudio de los programas universitarios a partir de la participación de todos los actores que componen la vida universitaria. Por ello, se hace necesario retomar una postura epistémica coherente que retome los elementos necesarios que aportan a la emancipación de los actores del proceso formativo (profesor y estudiante); es en éste contexto, donde la pedagogía crítica y los elementos de la educación social, entran a fundamentar los principios básicos de una pedagogía liberadora, de una práctica pedagógica que aborde las realidades del contexto, del entorno y de la región en el que se desarrolla el estudiante; pero sobre todo, de una práctica pedagógica investigativa, donde los profesores se vuelven intelectuales transformadores de unos ideales sesgados por los principios del tradicionalismo, del capitalismo, de las formas de vida conservadores, incluso, liberales, que oprime al estudiante, las apuestas formativas y curriculares actuales; desde ésta visión, es donde la formación en y para la investigación, como área transversal, puede promover y generar estrategias curriculares para la reflexión anteriormente planteada.

Actúan como vectores que articulan la crítica ideológica sobre el currículo: la crítica de la cultura, la genealogía como posición crítica sobre el pasado que permite desvelar las contradicciones e injusticias derivadas de una racionalidad distorsionada y la búsqueda de nuevas políticas de la cultura que, rompiendo los muros de la escuela, abran el horizonte a nuevas formas de vida más justas y libres (Cuesta et al, 2005, p.20).

Así, las pedagogías críticas ha permitido generar una mirada analítica de la educación y de las políticas en este campo, son una aproximación rigurosa a la comprensión de lo educativo como fenómeno social, de este modo, sus teorías estudian la manera como este sistema se constituye en un instrumento que aporta también en la construcción de las desigualdades y la injusticia (Montes, Alarcón & Cavadías, 2017, p.73). Estas desigualdades, incluso, han sido promovidas por la misma visión curricular técnica y práctica que tradicionalmente los estados han promovido para el manejo del poder.

Según Restrepo (2003) la Investigación Formativa podría establecerse como la herramienta para que los estudiantes adquieran las competencias críticas esperadas. Se desarrolla para que el estudiante se forme para la investigación partiendo de situaciones problemáticas cercanas a su entorno curricular y profesional futuro. Para ello se requiere un currículo Crítico y reflexivo, que genere cuestionamientos constantes, que pretendan "descodificar los estereotipos sociales posibilitando la mirada crítica, la visibilidad, la libre expresión y la autoría colaborativa" como lo plantea González (2014, p.1), permitiendo un intercambio de diversas posturas, análisis de contextos, fortalecimiento de conocimientos que ayuden a re-significar nueva miradas de ver e interpretar la realidad.

Los procesos de investigación formativa se refieren a la formación en y para la investigación, dando la posibilidad a los estudiantes, mediante un ambiente y una cultura de la investigación, de asumir actitudes favorables hacia ella y fomentar el desarrollo de habilidades requeridas para desenvolverse en este tipo de trabajos (Restrepo, 2004, pp. 7-8). En el proceso formativo de los estudiantes, se hace necesario promover espacios que conlleven al estudiante a estar en cuestionamiento constante, a desarrollar autonomía de su proceso formativo y a formar un espíritu científico que persiga una constante inconformidad conceptual, en pro de la búsqueda de explicaciones cercanas a la conceptualización en pro de los procesos de desaprender, para que estas confrontaciones los lleve a generar un choque cognitivo permanente.

Al respecto afirma Díaz, Carmona y Bustillo (2007, p.55) que la formación investigativa genera en los estudiantes, La capacidad de imaginar la creación de colectivos donde se conjugue la investigación como parte o como todo dentro de procesos curriculares, nos permitirá como seres humanos, tener la capacidad de ser menos cerrados o excluyentes y más flexibles tanto a nivel conceptual como a nivel científico, ser menos individualistas y más pluralistas, menos independientes y más colaborativos, más asociativos, pudiendo extender los planteamientos ad infinitum, si estamos verdaderamente comprometidos con las búsquedas de reales interacciones entre el currículo y la investigación.

Las instituciones educativas de educación superior, establecen la investigación como eje articulador del proceso formativo, el cual, se asienta a lo largo de la carrera y se expone como agente activo de las propuestas y apuestas que definen y direccionan las carreras universitarias, todas en consenso con la visión centrada en la articulación entre la investigación y el desarrollo profesional (Clavijo, 2014, p.107). Estas instituciones deben promover y gestar conocimiento científico, que ayuden a fomentar un impacto social, siendo estos generadores de crecimiento y desarrollo social.

Por ello, desde la visión y misión de una institución educativa debe permanecer la búsqueda del fortalecimiento del espíritu científico en los estudiantes, en el cual, los currículos que se plantean en las instituciones, deban articular procesos formativos en investigación para que los estudiantes tenga una postura crítica para el cuestionamiento del conocimiento, de la disciplina científica en el cual se forma y, finalmente, que aborden a través de los procesos investigativos, los problemas del mundo y de la sociedad que rodean al contexto próximo de su vida democrática.

Por consiguiente, un currículo crítico permite un entretejido teórico y epistémico de concepción que aporta a la comprensión de la formación investigativa, desde la comprensión de una realidad social que pretende el fomento a la investigación de forma continua y permanente, siendo esta una alternativa de implementación en las instituciones de educación superior un elemento transversal y que busca la intelectualidad tanto de los estudiantes como de los profesores.

3.4. Las ciencias exactas y la formación del profesional desde los ideales de la pedagogía crítica: la matemática como función social

La educación matemática en muchos escenarios es considerada fuera de contexto debido a que los conocimientos matemáticos están contruidos con bases en estructuras lógicas y no presentan multiplicidad de sentido, por lo que no es preciso buscar siempre en el objeto sentido único, ya que muchas veces no requiere remitirse al exterior de su propia lógica (Abreu 2006), sin embargo, teniendo en cuenta los aportes de Giroux en cuanto a la pedagogía crítica y educación social, Peñaloza y Segura (2008, p. 68), consideran "necesario adoptar una distancia crítica frente a la organización estándar del currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las prácticas educativas tradicionales. Lo que implica reconocer y comprender la relación entre el contexto y la escuela", para lo cual propone considerar a la educación matemática crítica como:

Una vertiente que se caracteriza por algunas preocupaciones centrales; 1) La relación entre matemática, sociedad y poder, 2) La relación entre matemáticas escolares y procesos sociales y políticos de inclusión y exclusión de diversos grupos, 3) La relación entre matemáticas escolares y otras áreas del conocimiento, 4) el desarrollo de prácticas pedagógicas dialógicas e inclusivas, 5) la contribución de la enseñanza de las matemáticas a la democratización social, y 6) la colaboración entre investigadores y maestros para el desarrollo curricular y la producción de conocimiento al respecto (Peñaloza y Segura, 2008, p. 69).

Asimismo, Niss (1983) ya daba a conocer la importancia de la matemática en la sociedad considerando que su propósito debe ser capacitar a los estudiantes para comprender, juzgar, utilizar y ejecutar sus aplicaciones en la sociedad, especialmente en situaciones significativas en la vida privada, social y profesional, para lo cual, Kovsmose (1999), advierte que desde el currículo, con libros de textos tradicionales tan inmersos, es improbable lograrlo.

Además, autores como Camelo, Perilla y Mancera (2016), proponen la modelación matemática y afirman que el desarrollo de estos ambientes promueve participaciones críticas de los estudiantes, situación que permite empoderarlos como ciudadanos autónomos e independientes en la sociedad, postura que comparte Werle y Silva (2010) al afirmar que:

El desarrollo de una actividad de modelación durante las clases de matemáticas se configura como una actividad que requiere la coordinación de una serie de habilidades y actividades como la recolección de datos, la formulación y la prueba de hipótesis, la construcción de un modelo matemático y su validación, culminando con la obtención e interpretación de una respuesta al problema (p. 223).

Adicionalmente, los autores consideran la modelación matemática como desafío que demanda un proceso de formación que exponga al estudiante a situaciones de aprendizaje que lo estimulen a pensar, cuestionar, conocer el contexto histórico, la incertidumbre de los diferentes puntos de vista y establecer relaciones entre el contenido y la realidad en la que está inmerso. Por su parte, Paulo Freire (citado en Rodríguez y Mosquera, 2015, p. 88), se refiere a la enseñanza de la matemática, afirmando que "el objetivo de la matemática desde la pedagogía integral... es la formación de un ser humano crítico, pensante y transformador de su realidad", lo cual se logra cuando el profesor ha desarrollado su propio pensamiento crítico.

En este sentido, D'Ambrosio (2014), reflexiona entorno a la enseñanza de la matemática como aspecto social, cuando se refiere a la Etnomatemática, la cual define como:

el conjunto de modos, estilos, artes y técnicas (technés o ticas) para explicar, aprender, conocer, lidiar en/con (matemá) los ambientes naturales, sociales, culturales e imaginarios (etnos) de una cultura, o sea, Etnomatemática son las ticas de matemá en un determinado etno... Las etnomatemáticas son, por ende, contextualizadas en distintos ambientes naturales y culturales (p. 103).

D'Ambrosio (2014), considera que un trabajo en Etnomatemática se basa en la observación de prácticas de diferentes grupos culturales, seguidos de un análisis de lo que hacen y por qué lo hacen, y aclara que no es una nueva disciplina, sino una nueva práctica pedagógica que propone una pedagogía viva, dinámica, para dar respuesta a nuevos estímulos ambientales, sociales, culturales y a nuevas necesidades, para ello D'Ambrosio (como se cita en Fuentes, 2013) menciona lo necesario una nueva postura educacional, la búsqueda de un nuevo paradigma de educación que sustituya el ya desgastado sistema enseñanza-aprendizaje, basado en una relación obsoleta unidireccional de causa-efecto, teniendo como esencial el desarrollo de la creatividad, conducir a nuevas formas de relaciones interculturales, proporcionar un espacio adecuado para preservar la diversidad y eliminar la desigualdad, aspectos fundamentales desde la postura una teoría de la educación social (Giroux, 2003).

Por su parte, Severiano y Pereira (2011), consideran que:

La búsqueda de conocimientos, en una visión crítica, es necesaria como metodología, pues de lo contrario, las personas pueden incluso aprender y sentirse bien, pero probablemente no serán capaces de usar ese conocimiento en la solución de sus problemas y en la transformación

de la sociedad (p. 2).

Finalmente, se puede evidenciar que las matemáticas en todos sus componentes (aritmética, geometría y estadística), al igual que las demás áreas nombradas en el presente artículo, cumplen un papel importante en la formación crítica de ciudadanos, en la formación de la democracia y el reconocimiento de reflexionar las prácticas pedagógicas actuales, que, con unas particularidades en la metodología y práctica de los profesores requieren de innovación, compromiso y creatividad, donde se considere la evolución de la matemática en el tiempo, así como sus aportes a la ciencia, la tecnología y la sociedad en especial, llevando al estudiante a la solución de problemas actuales que promuevan la transformación social.

4. Conclusiones

La pedagogía crítica como tendencia pedagógica contemporánea implica una nueva concepción de la escuela y sus protagonistas, implica una nueva concepción de ver la educación y el proceso formativo desde los contextos particulares y las exigencias mismas del niño y adolescente del siglo XXI, comprendiendo que las interacciones sociales no permanecen iguales con el tiempo, sino que por el contrario cambian y varían de manera tal que la educación y los profesores aún no se han adaptado a dichas exigencias y variaciones constantes de aquello que llamamos proceso de formación y que no se evidencia en las propuestas o modelizaciones curriculares, pedagógicas y didácticas de las universidades.

Los fenómenos y las diversas situaciones que rodean el mundo actual y al ser, son tan complejas que la manera en que se desarrollan hoy en día los procesos de enseñanza, de formación, de educación y de aprendizaje, exige una transformación eminente de abordar, reflexionar, observar y analizar la universidad y que como formadores estamos llamados a abrir nuevas posturas de pensamiento en los nuevos proyectos de modelización pedagógica y didáctica para llevar a cabo una apuesta curricular y de proyecto educativo institucional, siendo la pedagogía social una clara posibilidad para dar ésta transformación, ya que hace un llamado a la reflexión crítica, el desarrollo contrahegemónico del contexto educativo, la lucha por la libertad de aprendizaje y de formación, el desarrollo de la alteridad y de las dimensiones axiológicas del ser, es decir, la formación de un ciudadano educado cuyos principios deben reflejarse en las modelizaciones curriculares y de los proyectos educativos institucionales (PEI).

Pensar y gestionar un currículo crítico para la formación en las ciencias básicas, sociales, humanas e investigativa, implica, considerar a dichas áreas como espacios de poder para la formación de la democracia, la ciudadanía, la cultura y la alteridad, en el cual, la formación humana promueva y fundamente el desarrollo profesional y personal de los estudiantes; rescatar ésta formación socio-humanística en las universidades, es un trabajo de todos los actores que gestionan el currículo universitario, que finalmente, promueva en el estudiante la formación integral de la que tanto se aboga en las misiones institucionales, en donde las ciencias básicas, socio humanísticas y la investigación, se convierten en una posibilidad de transformación y emancipación del discurso capitalista ya plasmado en la cultura universitaria de los futuros profesionales. Que se luche por un poder para el bien común, donde se cierren las brechas de la injusticia y la desigualdad social de las profesiones actuales.

Referencias bibliográficas

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. (1964). Historia de la pedagogía. México: Fondo de cultura económica.

ABREU, M. (2006). A crítica ao ensino de matemática. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 2(4), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5870370>.

AGUILAR, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23) 121-138.

- ARRÁEZ, J. & MORENO, L.; (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, diciembre, 171-181.
- BOURDIEU, P. (2001). La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid: Editora Popular.
- CASTRO, E. (2014). Introducción a Foucault. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- CAMELO, F; PERILLA, W. & MANCERA, G. (2016). Prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica con estudiantes de grado undécimo. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 67-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5562542>.
- COUËDEL, A. & BLONDEAU, N. (2008). Una pedagogía crítica en la universidad pedagogía de acción y de transformación social. *Revista enunciación*, 13(1), 110-120.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHAN, J., & Vicente, M. (2005). Didáctica Crítica: Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Revista ConCiencia Social*, 9, 17-94.
- D'AMBROSIO, U. (2014). Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 100-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848525>.
- DÍAZ, A., CARMONA, M., & BUSTILLO, R. (2007). La interacción entre el currículo y la investigación. *Revista Duazary*, 4(1), 52-59.
- FUENTES, C. (2014). Descolonizando la escuela: ¿Es posible llevar la etnomatemática al aula? *Revista Latinoamericana De Etnomatemática*, 7(2), 222-244.
- GIROUX, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educación Review*. Número (3).
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, pp. 53-62, En: Imbernón, F. (coord.) (1999). *La Educación en el siglo XXI: Los retos del futuro Inmediato*. Barcelona: Grao.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.
- GIROUX, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*, Agosto-Enero, 1-19.
- GIROUX, H. (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 141-145
- GIROUX, H; (2010). Ensino superior, para quê?. *Educar em Revista*, Mayo-Agosto, 25-38
- GIROUX, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII. Enero-Diciembre, 13-26.
- GIROUX, H. (s/f). Henry A. Giroux.com. (Colección bibliográfica). Recuperada el 1 de junio de 2017 en: <http://www.henryagiroux.com/index.html>.
- GONZÁLEZ, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, pp. 83-87.
- GONZÁLEZ, M. (2014). La Dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. *Revista semestral para el animador y educadores sociales*. 20. 1-17.
- HABERMAS, J. (2013) Ciencia y técnica como ideología. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Tecnos. Madrid.
- HERNÁNDEZ, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12, 51-82.

- JARAMILLO, M. (2014) En busca de la dignidad perdida de la academia. Revista UIS, Bucaramanga.
- LEÓN, M. (2006). Las humanidades. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, XXVIII otoño,
- MCLAREN, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- MORÍN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Santillana.
- MORÍN, E. (2015). Enseñar a vivir. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MONTES, A; ALARCÓN, A. & MÚNERA, L. (2016). Aproximación a las Políticas de Calidad de la Educación en Colombia desde el Enfoque de las Pedagogías Críticas: El Sentido de lo Implícito. *Escenarios*, 14 (2), 72-85.
- NUSSBAUM, M. (2010). Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos aires: Katz editores.
- NUSSBAUM, M. (2012). Crear capacidades. Barcelona: Espasa libros.
- NISS, M. (1989). Aims and scope of applications and modelling in mathematics curricula. En W. Blum et al. (Ed.), *Applications and modelling in learning and teaching mathematics* (pp. 22-31). Chichester, Inglaterra: Ellis Horwood.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1932). *Tercera Consideración intempestiva: Schopenhauer como educador*. Madrid: Aguilar.
- _____ (2014) *Obras completas Vol. III. Obras de madurez I*. Tecnos. Madrid.
- _____ (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Primera conferencia Traducción de Carlos Manzano publicada por Tusquets, Barcelona,
- PEREZ, J. (1991). La propuesta de Erich Fromm acerca de una ciencia del hombre. *Gazeta de Antropología*, disponible en:
http://www.ugr.es/~pwlac/G08_05JoseAntonio_Perez_Tapias.html#N_16_.
- PEÑALOZA, G. y SEGURA, M. (2008). Una transformación curricular a través de proyectos interdisciplinarios desde la perspectiva de la educación matemática crítica. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 10(1), 67-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892979>
- RODRÍGUEZ, E. y MOSQUERA, K. (2015). Aportes de la pedagogía de paulo freire en la enseñanza de la matemática: Hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Revista De Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 82-95. doi:10.18359/reds.553
- SANTOS, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de brouwer, S.A.
- SANTOS, B. (2017). Democracia y transformación social. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- SALES, R. y FISCHMAN, G. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?. *Revista Brasileira de Educação*, Enero-Abril, pp:7-20.
- SEVERIANO, M. y PEREIRA, I. (2011). Educação matemática crítica e práticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688228>
- SKOVSMOSE, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- SOLÓRZANO, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador. *Revista ciencias de la educación ciencias de la educación* Vol. 3, núm., esp., marzo, 2017, pp. 241-253.
- RESTREPO, B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. CNA. Bogotá, Colombia.

RESTREPO, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*. 45-55.

WERLE, M. y SILVA, A. (2010). Por uma educação matemática crítica: a modelagem matemática como alternativa. *Educação Matemática Pesquisa*, 12(2) Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1495991520?accountid=45648>

WERNER, J. (1962) Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de cultura económica. México.

Artículo de reflexión resultado del proyecto de investigación titulado "Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado". Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

1. Doctora en Nuevas Tendencias de Dirección de Empresas; Administradora Financiera. Docente Investigador y coordinadora del área de competencias en investigación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. m.florez@unisimonbolivar.edu.co
2. Magister en Educación; Licenciado en Matemáticas e Informática. Jefe del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. J.salazar@unisimonbolivar.edu.co
3. Magister en Docencia de la Química; Licenciada en Biología y Química. Coordinadora institucional de semilleros de investigación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. hyurley05@unisimonbolivar.edu.co
4. Magíster en Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas: Mención Matemáticas; Licenciado en Matemáticas e Informática. Coordinador del área de ciencias exactas del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. e.gelvez@unisimonbolivar.edu.co
5. Magister en educación; Comunicar Social. Coordinador del área de competencias comunicativas del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. j.garavito@unisimonbolivar.edu.co
6. Magister en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología; Magister en Estudios Avanzados en Derechos Humanos; Abogada. Coordinadora del área de democracia y ciudadanía del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. s.florez@unisimonbolivar.edu.co
7. Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos (c); Especialista en Orientación vocacional y ocupacional; Especialista en Psicológica Clínica; Psicóloga. Coordinadora del área de formación en valores y autodesarrollo del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. a.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
8. Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos (c); Especialista en Derechos Humanos; Abogado. Coordinador del área de Humanidades y Ciencias Sociales del Dto. de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. d.patino@unisimonbolivar.edu.co
9. Para mayor profundidad de ésta idea, se recomienda leer *The Theological Origins of Modernity* (Los orígenes teológicos de la modernidad) de Michael Allen Gillespie.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 05) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados