

# Hacia nuevas formas de reinventar el poder: una mirada crítica al saber pedagógico

**Aura Cristina Gutiérrez Santana<sup>1</sup>**

**Fredy Alejandro Giraldo Marín<sup>2</sup>**

**Alexander Gutiérrez Gutiérrez<sup>3</sup>**

**Cómo citar este artículo:** Gutiérrez-Santana, A. C., Giraldo-Marín, F. A. y Gutiérrez-Gutiérrez, A. (2024). Hacia nuevas formas de reinventar el poder: una mirada crítica al saber pedagógico. *Revista Fedumar*, 11(1), 149-157. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4393>

**Fecha de recepción:** 26 de septiembre de 2024

**Fecha de aprobación:** 12 de octubre de 2024

## Resumen

El campo pedagógico es un terreno que demanda de forma permanente, una acción hermenéutica que manifieste y cuestione las estructuras y discursos dominantes que residen allí y, esto se evidencia a partir de modelos, políticas, ideologías, sistemas y actividades pedagógicas de carácter hegemónico. Precisamente, este artículo propende ahondar en la perspectiva crítica sobre el saber pedagógico, el rol del docente y los retos para los maestros que se suscriben en los sistemas de educación estandarizados de Colombia, de tal manera que el sujeto no replique estos sistemas hegemónicos, sino que, desde una mirada crítica, logre emanciparse.

Para materializar un ejercicio reflexivo sobre los tópicos referidos, se proyecta tres cuestionamientos que son el andamiaje epistemológico

Artículo de reflexión resultado de un ejercicio académico en el marco del Seminario Campo de la Pedagogía: Discursos y Prácticas del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali, 2024.

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Administración de la Salud, Universidad Católica de Manizales. Psicóloga, Fundación Universitaria de Popayán. Docente Orientadora en Secretaría de Educación de Popayán. Correo electrónico: [aura.gutierrez00@usc.edu.co](mailto:aura.gutierrez00@usc.edu.co). Popayán, Cauca, Colombia.

<sup>2</sup> Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander. Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza, Universidad de Santander. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Docente en Secretaría de Educación de Armenia, Armenia, Quindío, Colombia. Correo electrónico: [fredy.giraldo00@usc.edu.co](mailto:fredy.giraldo00@usc.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana. Docente catedrático, Universidad Surcolombiana. Docente en Secretaría de Educación de Pitalito, Huila, Colombia. Correo electrónico: [alexander.gutierrez01@usc.edu.co](mailto:alexander.gutierrez01@usc.edu.co)



de este artículo: ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico?, ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? Y, ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

*Palabras clave:* saber pedagógico, poder, educación

## Introducción

El presente artículo de reflexión presenta un análisis crítico sobre el rol de los educadores y el saber pedagógico en el contexto y las dinámicas del sistema educativo formal estandarizado. Para ello, se parte de la aceptación conceptual que la educación y, desde luego la pedagogía, son un campo de disputa (Ruiz, 2006) en el que históricamente han existido tensiones entre la reproducción de estructuras sociales dominantes y prácticas críticas-emancipatorias que buscan desafiar dichas estructuras. Ante esta tensión histórica, resulta imperioso abordar, desde una perspectiva crítica, el rol de los educadores y el saber pedagógico que se construye en la praxis educativa, para poder comprender las posibilidades y limitaciones del poder pedagógico en la actualidad.

El desarrollo de este ejercicio reflexivo se adelantará a partir de tres cuestionamientos fundamentales: (1) ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico? Su respuesta permitirá identificar el lugar que ellos ocupan en la construcción del saber pedagógico; (2) ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica?, con lo que se pretende realizar un análisis y una reflexión tendientes a explicar las posibilidades que desde la pedagogía se tiene para asumir la educación como una práctica de libertad y no como una simple reproducción de los discursos hegemónicos; (3) Por último, se indaga en los retos que enfrentan los

educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal, lo cual se ha convertido en una de las preocupaciones más urgentes en el debate pedagógico contemporáneo; para ello se intentará dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

Cada una de las ideas que sustentan las respuestas a los interrogantes planteados en este artículo busca constituirse como un aporte al debate público sobre los roles, las posibilidades y las limitaciones que los educadores colombianos tienen, respecto a la necesidad de resistir y reimaginar desde su saber pedagógico, el embate de la ideología dominante y la instrumentalización de la escuela como escenario para la reproducción de los discursos hegemónicos y de las estructuras sociales de poder.

## Desarrollo

El campo de la pedagogía ha sido considerado como un espacio de relaciones de poder en el que se dirimen roles, temáticas, discursos, políticas y actitudes hegemónicas de jerarquización entre los distintos actores (Foucault, 1970; Bernal y Martín, 2001). En suma, la dinámica de poder se manifiesta en la legitimación e imposición del poder de alguien o algo sobre otro u otros, y estos se disponen en actitud de ratificar, justificar y reconocer este poder y autoridad (Bourdieu, 2011; Runge et al., 2018). Esta noción se expresa a partir de la organización y definición de los roles en una cadena de mando

mediada por elementos lingüísticos y simbólicos que sostienen a los actores en dicho poder.

Desde el anterior entramado comprensivo, se plantea para la reflexión, tres pesquisas que guiarán el análisis de la concepción crítica de la pedagogía como apuesta para la emancipación social de reinención de la lógica de poder a lo largo del presente artículo. El primero de los interrogantes plantea: ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico? lo que centra la red de poder como evidencia en las políticas públicas educativas que buscan dar respuesta a diversos estándares internacionales, en los que poco se visibiliza y se tiene en cuenta los ambientes y contextos particulares de cada comunidad, a partir de los cuales se exige ciertos resultados; también se obvian registros históricos y culturales que no permiten encajar (Díaz-Villa, 2019), parcial o totalmente, en las mediciones propuestas; un ejemplo claro son las zonas de difícil acceso o en situación de violencia, así como aquellas poblaciones étnicas y ancestrales que tienen como finalidad la conservación de sus tradiciones.

En complemento, Giroux (2011) manifiesta en su pedagogía crítica, que las políticas, las disposiciones legislativas y los estamentos educativos responden a lógicas y movimientos del mercado y, que esto, de manera directa se ve en la aplicación de normas, matrices de evaluación para el profesorado, en sus planeaciones educativas, en la profesionalización y tecnificación desmedida, afectando y promoviendo esas redes de poder, y que profesores y estudiantes son el último eslabón de la cadena educativa, la cual no se agota en la escuela ni en lo que el docente le pueda aportar, sino que trasciende y afecta a la cultura, la sociedad y la familia. Así, frente a los discursos circundantes que fomentan y ayudan a enquistar el discurso

de poder y a partir de ellos direccionar saberes en el marco de las relaciones de poder y la permanencia de las mismas, es necesario que el docente asuma la responsabilidad de incentivar la reflexión sobre el contexto social, cultural y político no solo de su región sino de su país, y esto se da a partir del análisis de los discursos, las teorías, de suerte que se pase de un pensamiento dogmático a uno crítico, el cual también es susceptible de análisis y reflexión (Cassany, 2005).

En el marco de este panorama, la pedagogía tiene como una de sus misiones, orientar al ser humano; por tanto, desde la academia se hace imperativo el ejercicio reflexivo, para generar a partir de él, los espacios correspondientes a analizar esos procesos de dominación y, un espacio de emancipación. Para tal fin, se requiere advertir de ciertos peligros evidentes en la práctica docente; uno de ellos es la rutinización, la cual hace que el profesor caiga en un círculo vicioso en donde hace lo que aprendió a hacer o lo que vio hacer a otros y, lo repite constantemente sin tener en cuenta grados de aprendizaje, nuevas formas del saber o comprensiones sobre el fenómeno epistémico a tratar, contexto del auditorio y metodologías nuevas que permiten llegar a los estudiantes de una forma distinta, de modo que el currículo sea más eficaz, adaptado y pertinente para los estudiantes. Por ello, el docente debe ponerse alerta y realizar un ejercicio reflexivo sobre su praxis (Runge et al., 2018).

De esta manera, un ejercicio de lucha frente a los poderes hegemónicos en el ámbito educativo se traslada al campo de transmisión cultural, para conocer el posicionamiento de individuos y grupos sociales en discursos y prácticas dominantes y en las formas de control, e indagar cómo a través de prácticas y lenguajes intrínsecos son transmitidos los modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de un grupo social, se

asume los distintos modos de pensar y las competencias, creencias, conductas, maneras y valores, que constituyen el sustrato de ser del sujeto (Díaz-Villa, 2019).

Ahora bien, resulta necesario adentrarnos en un cuestionamiento que permita comprender el rol y la decisión política que reside en el quehacer pedagógico de los educadores; por ende, surge el siguiente interrogante: ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? Sin duda alguna, esta pregunta resulta trascendente en el marco de los estudios pedagógicos modernos, pero, a la vez, es un cuestionamiento que ha estado adherido al quehacer del docente desde tiempos remotos.

La educación -y desde luego también la pedagogía-, es atravesada por las estructuras de poder (Zuleta, 1995); desde luego que esta intención de 'moldear' el sistema educativo a las necesidades de la industria, del poder económico y de las agendas informativas de los grandes medios de comunicación, exigen al docente la toma de una decisión política en la que debe definir si accede a ser un reproductor de las bases estandarizadas con las que se orienta el sistema de educación formal colombiano o, si por el contrario, gesta una praxis en la que estimule el pensamiento crítico y resignifique algunos de los componentes del sistema en el que está inmerso. Esta compleja dicotomía hace que los educadores sean vistos no solo como 'instructores' o 'agentes de formación intelectual', pues pese a la presencia del poder y de sus estructuras sociales dominantes en la dinámica de la escuela, los educadores se reservan el derecho a poder erigirse como sujetos políticos con capacidad de transformación y, sobre todo, con voluntad para renunciar a seguir la ruta de la reproducción de lo hegemónico y del poder sistémico y emprender caminos de emancipación (Freire, 1970).

Autores como Paulo Freire (1970), Henry Giroux (2011), Michael Apple (2008) y Pierre Bourdieu (2011) han realizado disertaciones que permiten comprender en un mayor nivel, cómo el sistema educativo se configura en un espacio de control social con posibilidades de transformación y emancipación. Estos estudiosos de la sociología de la educación, coinciden en señalar que los docentes son 'agentes de cambio'; no obstante, también señalan que dicha capacidad de transformación está profundamente condicionada por aspectos estructurales del sistema educativo; es decir, que existen limitaciones muy serias que restringen la praxis crítica de los educadores, sin que esto signifique que resulte imposible apartarse del discurso reproductor de los sistemas de poder o que la criticidad y la emancipación en la educación sean una simple utopía.

Según Freire (2004), los educadores pueden constituirse en agentes de cambio, pero, para lograrlo deben asumir que la educación es un acto político que encierra intereses y poder; por ende, deben vencer la idea de que la educación es neutral, como señala "la educación nunca fue, es, o puede ser neutra" (p. 45). Este planteamiento es una clara invitación para que los educadores colombianos comprendan que detrás del currículo, de la estandarización, de los derechos básicos de aprendizaje y de las múltiples políticas u orientaciones que sustentan el sistema educativo nacional, hay rastros de poder que están irrigados intencionalmente por las estructuras sociales dominantes; de ahí que, resulta fundamental que cuando el maestro identifica estas intencionalidades del poder ancladas en el sistema educativo, la decisión política no puede ser la simple reproducción o la instrumentalización de la pedagogía para satisfacer las demandas del poder enquistado, sino que, como sostiene Giroux (2011), los educadores son intelectuales públicos, lo que los debe conducir a promover el pensamiento crítico y la acción transformadora; es decir,

a confrontar y subvertir los mecanismos de control que residen encriptados en nuestro sistema educativo.

Es necesario acotar que la tarea de abrir el camino para un quehacer pedagógico crítico y emancipatorio no resulta fácil, pues son múltiples los factores estructurales y de presión que el sistema educativo y las instituciones de poder utilizan para anclar a los educadores, a una praxis 'modelada' y 'controlada'. Al parecer, el sistema educativo contemporáneo se inclina por la reproducción ideológica de las relaciones de poder y promueve una cultura 'oficial' que refleja, muchas veces, los intereses de la clase dominante y que hasta determina el qué y el cómo enseñar-evaluar (Apple, 2008). En consecuencia, si los educadores colombianos no son conscientes de la presencia del poder hegemónico en medio de la praxis educativa, difícilmente podrán dejar de ser reproductores voluntarios o involuntarios de los intereses que las instituciones socialmente dominantes han diseñado y enquistado en el sistema educativo nacional.

Finalmente, ante la pregunta que guía este apartado: ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? La respuesta es contundente, pues se puede señalar con claridad que los educadores no están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales o dominantes, aunque, como se advirtió en párrafos anteriores, el sistema busca limitar la libertad y el sentido crítico de los maestros; no obstante, hay que empezar a asumir con mayor consciencia el oficio de educar; hay que comprender que la educación es un acto político y que el poder con sus estructuras hacen parte del sistema educativo y que, desde el saber pedagógico, los educadores estamos llamados a ser 'agentes de cambio', como dice Freire, y a promover una educación con nociones críticas y emancipatorias.

Entre tanto, siguiendo la línea de lo planteado por Runge et al. (2018) la mirada crítica de "la pedagogía trasciende los postulados de la perspectiva hermenéutico-interpretativa desde la Escuela de Frankfurt" (Cassany, 2005, p. 271), para dar paso a una corriente que analiza los intereses ocultos tras las dinámicas de poder que brotan en la escuela por medio de planes, ideologías, contenidos y currículos ocultos. De tal modo, la pedagogía crítica ubica su centro en el estudio de las diversas formas de dominación a las que se hace frente para una liberación de la sociedad, lo cual supone ver el espacio social como un lugar de batalla en el que hay colectivos minoritarios que se sobreponen a una mayoría oprimida.

Esta mirada crítica busca adentrarse en las contradicciones socioculturales para dar una explicación a las formas de perpetuar la desigualdad social, étnica, económica, cultural y de género desde los mismos contenidos educativos y, en contraposición, plantea una visión de autonomía, de respeto por la otredad y la diversidad. Más allá de ello, estas nuevas formas de entender la realidad educativa invitan a pensar la tercera pesquisa de cara a la realidad nacional, mediada por estándares, evidencias, resultados y mediciones: ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

Lo anterior sugiere pensar escenarios de luchas históricas de los movimientos educativos, sociales y políticos de resistencia en la agenda de América Latina, que invitan a repensar y reconstruir las realidades con una mirada crítica. Desde este camino, emergen procesos que cruzan el saber pedagógico para interactuar con las dimensiones de la emancipación social y personal, vistos como una ética de transformación para la construcción de otros mundos posibles (Mejía, 2011, p. 18). En este sentido último,

la concepción del saber se orienta hacia la reinención de las lógicas de poder y, a su vez, ubica la pedagogía desde elaboraciones propias que se erigen con las realidades circundantes que atraviesan lo político y lo pedagógico (Torres, 2008).

De tal suerte, desde los pensadores de la lucha independentista asumidos como base de esta perspectiva teórica, se habla de una educación que reconoce lo popular al educar a quien educa para liberarlo de mecanismos de coerción y poder (Rodríguez, 1979). Así, una educación liberadora coincide con el desarrollo de construcciones conceptuales como postura crítica a las culturas colonizadas para avanzar hacia la importancia de nuevos lenguajes y constructos propios desde adentro de las realidades latinoamericanas.

En esa vía, Freire (1970) aporta a la discusión de los movimientos intelectuales para avanzar en la consolidación de una perspectiva crítica hacia una episteme del saber desde nociones que señalan la emancipación económica y política. Así, esta relación entre saber y conocimiento debe ser dialógica y profunda, para dar paso a los saberes que emergen de las prácticas. Con la creación de nuevos saberes, apuestas y sentidos, se visibiliza otras maneras de conocimiento que son gestadas entre y desde la sabiduría de la gente (Fals-Borda, 1971), concebidas como un saber popular que es, muchas veces, invisibilizado y negado por discursos académicos dominantes que, de algún modo centralizan el conocimiento como único y legítimo.

Sobre aquella mirada, Mejía (2011) afirma que la escuela no puede ser reducida a ser un espacio de transmisión sistemática de contenidos, sino que es el lugar para apropiar y desarrollar las culturas, los imaginarios colectivos, las relaciones

sociales escolares, entre otros, declarando una máxima discursiva: "no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje -el cual hace visibles los intereses- y sin poder" (p. 66).

Al respecto, conviene pensar los desafíos de crear pedagogías que respondan a los contextos, descentrando el saber pedagógico de la escuela, que rescate lo educativo en su aspecto de socialización que se da en los varios espacios de la cotidianidad y, a su vez, que construyan nuevas identidades y modos de percibir el mundo, de suerte que, en el campo de batalla el conflicto se articula con el control, y a partir de ahí, surgen resistencias a una especie de sujeción no visible en el que el poder existente excluye, segrega y domina a un grupo mayoritario.

Desde esa lógica, las resistencias que surgen al interior de aquellas dinámicas de poder "dan lugar a un campo emergente que se contrapone a las desigualdades, al dominio de ciertos colectivos, para afianzar una mirada comprensiva de lo ético, estético y político en el acto educativo" (Mejía, 2011, p. 91). Justamente, ese ánimo de transformación permite idear propuestas que apunten a una nueva sociedad desde la praxis pedagógica cotidiana y las acciones críticas, hallando espacios de oposición que hacen visibles las desigualdades, que posibiliten la reflexividad y sostengan subjetividades, que se interroguen por el lugar de lo sensible y lo humano, al reconocer las pedagogías como expresiones de la verdad social desde el sujeto que lo experimenta (Foucault, 1996).

En consideración, reconceptualizar el poder implica llevarlo más allá del asunto político y económico, acercándose a las maneras cómo se configura a sí mismo a todo nivel; esto permite la emergencia de nuevos lenguajes que ubiquen la tarea crítica en la esfera del cambio social, "a partir de un diálogo que abrigue los saberes diversos que se diferencian culturalmente" (Mejía, 2011, pp. 132-133); es así como toda acción educativa debe ser estimada por el educador como una negociación de cultura que media

los contenidos académicos y las maneras de aprender, desde adentro y afuera en la estrecha y dinámica relación pedagógica.

### Discusión

En el marco del análisis reflexivo se evidencia la presencia directa e indirecta de ciertas redes de poder en la escuela, las cuales se dan a partir de políticas públicas, posturas científicas de tendencia positivista alejadas de las variables humanas, organización del currículo, perfilamiento de un modelo docente tecnificado u operalizado, modelos estandarizados de evaluación punitiva docente, exclusión e inclusión desmedida de métodos tecnológicos para el quehacer docente, realidades que responden a la pugna entre demanda y oferta del mercado y que, en algunas ocasiones, coinciden, y en otras no, con las necesidades de los individuos y su contexto. Estas tendencias fluctúan entre el reconocimiento de roles y los discursos que son generados a partir de las redes de poder.

Bajo este escenario, la postura que referimos se aleja y contraría a lo que Sacristán (2010) plantea como la institucionalización, Quijano (2014) y Vilas (2013) como una objetivación del poder que permite el direccionamiento cultural y social de los individuos, propio del poder hegemónico, que tiene como fin determinar cierto orden del entorno, algo parecido a un *status quo* en el cual reina el orden de las cosas, lo cual se puede entender como una manera de uniformar los individuos; en consecuencia, que la figura de poder radica en cierta disciplina y orden para asumir los roles en torno al sistema de poder.

En el marco de la reflexión realizada es importante el reconocimiento de las luchas históricas en América Latina, generadas frente a estas oleadas sistemáticas de imposición del poder bajo la batuta o el velo de políticas educativas, gestión de calidad, privatización del sistema educativo,

penalización por ejercer el derecho a la protesta, entre muchas más, que denotan la imposición del poder que pretende acallar el pensamiento crítico o controlarlo y, en algunos casos, limitar el quehacer docente a actividades administrativas documentales, operacionalización de las funciones e imposición de modelos pedagógicos estandarizados con un registro curricular rígido que no permite las adaptaciones necesarias de acuerdo con el contexto sociocultural.

Por esta razón, mencionamos anteriormente la necesidad del docente, de marcar diferencia con estas líneas totalizadoras y rotuladoras que minan la autonomía y la libertad en el marco de la lucha constante por la emancipación del sujeto desde las aulas, razón por la cual, el docente se debe alejar de la postura de ser un operador pedagógico que solo replica información de un manual, por lo que debe asumir la responsabilidad propia de su vocación en cuanto a ser agente de cambio a partir de la reflexión constante de su ser y quehacer en el aula, de suerte que promueva el pensamiento crítico, genere redes de diálogo y análisis de fenómenos epistémicos y sociales, en pro de la libertad de pensamiento, la inclusión y el reconocimiento del otro en sus particularidades, en palabras de Freire, un ser político (Giroux, 2023, como se cita en Cassany, 2005).

Las preguntas que intentamos desarrollar y exponer en este artículo apuntan a la labor del docente en el marco de su ejercicio, quien se ve permeado por situaciones de poder, las cuales entran en lucha con los postulados y la labor del mismo, de modo que estas situaciones no permiten el desarrollo en su totalidad de la competencia crítica-analítica, ya que intenta generar modelos, estructuras rígidas en donde el estándar a partir del cual se organiza, termina siendo impositivo y limita su labor y las posibilidades y potencialidades desde el aspecto crítico para los estudiantes.

Ahora bien, como antes advertimos sobre la rutinización del docente, así mismo es menester poner sobreaviso que, aquello que enseña el docente también es susceptible de ser criticado, analizado y refutado, de forma que él no se excluya de este proceso. Dewey (1989), en cuanto al pensamiento reflexivo, plantea que este se da a través de habilidades y actitudes, por lo que es necesario saber técnicas y métodos para aprender, pero también y no menos importante, tener una apertura de mente, entrega a la vocación asumida y responsabilidad. Bernal y Martín (2001), en su dialéctica entre el saber y poder, plantean que el discurso está ligado inexorablemente al poder, ya que tiene como fin último, la verdad (o es lo que se sospecha en la mayoría de los casos), y por ello intenta convencer, y por tanto que sea aceptada, por lo que es necesario conocer los criterios, procedimientos e instituciones sobre los cuales el maestro realiza sus análisis. Ejecutar este ejercicio permite, parcialmente, que aquello que se devela en este artículo no sea unidireccional: del maestro a políticas o sistemas educativos o sistemas de poder, sino que también lo incluya y, en consecuencia, no caiga y replique aquellas cosas que denuncia.

### Conclusiones

La pedagogía está intrínsecamente vinculada a las relaciones de poder, en tanto puede delimitar los contenidos, currículos y conocimientos que son considerados válidos, y que en su transmisión pueden acrecentar desigualdades sociales y de relaciones de dominación; de ahí la necesidad de mirarlos críticamente a la luz de las profundas transformaciones que el mundo actual exige. En tal sentido, los educadores no se asumen limitadamente como transmisores de conocimientos, sino como facilitadores de procesos críticos que orienten el desarrollo y cuestionamiento entre los estudiantes en procesos de verdadera transformación social y, esto

sugiere una mirada hacia adentro hacia el poder y las propias prácticas educativas.

Además, el actuar del educador no puede ser inferior a las históricas luchas gestadas por los movimientos sociales, políticos, sindicales, comunitarios, entre otros, ante las formas de control del sistema estandarizado; solo así, se avanza en la visibilización de complejas realidades de Latinoamérica profunda, ante el desafío de cambiar las dinámicas de opresión y exclusión social. Así, emerge el desafío de trabajar en la práctica cotidiana más allá de los discursos al entender las formas de control, poder y la actualización de nuevos modelos conceptuales vigentes cimentados en teorías críticas que nacen como una respuesta y, al mismo tiempo, como fuerza transformadora de las sociedades, en la búsqueda del reconocimiento de las minorías con sus epistemes y cosmovisiones propias.

Esta mirada crítica descentra el aprendizaje escolar y el estructurado tiempo que gira alrededor de lo curricular, ubicando al saber pedagógico como aquel que convoca a la diversidad y la pluralidad, reconociendo la diferencia, las formas varias de conocimiento y de las múltiples experiencias culturales que enriquecen los escenarios educativos que, en últimas, se contraponen a la tendencia científica de imponer unos modos de conocimiento del poder dominante.

### Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S. A.
- Bernal, A. O. y Martín, J. P. (2001). *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Aula Abierta.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26, 32-45.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.
- Díaz-Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*, (50), 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Fals-Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (2.ª ed.). Editorial Oveja Negra.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA.
- Foucault, M. (1970). *El orden y el discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Editorial Paidós Ibérica S. A.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO
- Rodríguez, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.
- Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Instituto Popular de Capacitación.
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sacristán, J. G. (2010). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata.
- Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Vilas, C. (2013). *El poder y la política: contrapunto entre la razón y las pasiones*. Biblos.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia: un campo de combate*. H. Suárez y A. Valencia (comp. y eds.). Fundación Estanislao Zuleta.