



## REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR SAGA

<https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.80>

### Artículo de Investigación

# Elementos identitarios de la pedagogía crítica: una aproximación teórica desde la formación docente

## *Identity Elements of Critical Pedagogy: A Theoretical Approach from Teacher Education*

Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>  , María Alejandra Narváez Gómez<sup>2</sup>  ,  
Francisco Torres-Martínez<sup>1</sup>  

<sup>1</sup> Universidad de Nariño, San Juan de Pasto (Nariño), Colombia

<sup>2</sup> Universidad Mariana, San Juan de Pasto (Nariño), Colombia

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### **Historial del artículo**

Recibido: 10/03/2025

Aceptado: 14/04/2025

Publicado: 18/04/2025

#### **Palabras clave:**

conciencia histórica, diálogo, formación docente, pedagogía crítica, praxis, saber pedagógico

### ARTICLE INFO

#### **Article history:**

Received: 03/10/2025

Accepted: 04/14/2025

Published: 04/18/2025

#### **Keywords:**

historical awareness, dialog, teacher education, critical pedagogy, praxis, pedagogical knowledge

### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

#### **Histórico do artigo:**

Recebido: 10/03/2025

Aceito: 14/04/2025

Publicado: 18/04/2025

#### **Palavras-chave:**

### RESUMEN

Este artículo examina los elementos identitarios de la pedagogía crítica desde el componente teórico, en el contexto de la formación inicial de maestros en una facultad de educación de una universidad en Nariño (Colombia). El estudio forma parte del proyecto “Prácticas de pedagogía crítica de los maestros en formación”, cuyo propósito general es determinar los aportes y sentidos de dichas prácticas. Se empleó una metodología cualitativa de corte crítico-hermenéutico, basada en una investigación documental sistemática mediante el uso del software Publish or Perish y una guía de análisis estructurada. La búsqueda se centró en literatura académica clave que permitiera identificar conceptos, categorías y principios fundamentales de la pedagogía crítica. Los hallazgos muestran que esta perspectiva se configura a partir de cinco elementos principales: conciencia histórica, praxis reflexiva, diálogo horizontal, compromiso ético-político y articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar. Estos componentes fueron extraídos de los aportes de autores como Freire, Giroux, McLaren y Walsh, quienes conciben la educación como práctica transformadora en contextos de desigualdad. Se concluye que estos elementos ofrecen una base conceptual robusta para fortalecer los procesos de formación docente desde una perspectiva crítica, lo que implica su inclusión explícita y transversal en los currículos de licenciatura. Los resultados aportan insumos para replantear las prácticas pedagógicas en clave emancipadora y contextualizada.

### ABSTRACT

This article examines the identity elements of critical pedagogy from a theoretical perspective, in the context of initial teacher training in a faculty of education at a university in Nariño, Colombia. The study is part of the research project “Critical pedagogy practices of pre-service teachers,” which aims to determine the contributions and meanings of such practices. A qualitative methodology with a critical-hermeneutic approach was used, based on systematic documentary research through the Publish or Perish software and a structured analysis guide. The literature review focused on identifying core concepts, categories, and principles of critical pedagogy. The findings reveal five key elements: historical consciousness, reflective praxis, horizontal dialogue, ethical-political commitment, and the articulation between pedagogical and disciplinary knowledge. These components were drawn from the works of authors such as Freire, Giroux, McLaren, and Walsh, who view education as a transformative practice in contexts marked by inequality. The study concludes that these elements offer a solid conceptual foundation for strengthening teacher education processes from a critical perspective. It recommends their explicit and transversal integration into teacher training curricula. The results provide inputs to reframe pedagogical practices in an emancipatory and context-sensitive way.

consciência histórica,  
diálogo, formação  
docente, pedagogia  
crítica, práxis, saber  
pedagógico

## RESUMO

Este artigo examina os elementos identitários da pedagogia crítica a partir do componente teórico, no contexto da formação inicial de professores em uma faculdade de educação de uma universidade em Nariño (Colômbia). O estudo faz parte do projeto “Práticas de pedagogia crítica dos professores em formação”, cujo objetivo geral é determinar as contribuições e sentidos dessas práticas. Utilizou-se uma metodologia qualitativa de enfoque crítico-hermenêutico, baseada em uma pesquisa documental sistemática por meio do uso do software Publish or Perish e de um roteiro de análise estruturado. A busca concentrou-se em literatura acadêmica relevante que permitisse identificar conceitos, categorias e princípios fundamentais da pedagogia crítica. Os achados mostram que essa perspectiva se configura a partir de cinco elementos principais: consciência histórica, práxis reflexiva, diálogo horizontal, compromisso ético-político e articulação entre saber pedagógico e saber disciplinar. Esses componentes foram extraídos das contribuições de autores como Freire, Giroux, McLaren e Walsh, que concebem a educação como prática transformadora em contextos de desigualdade. Conclui-se que esses elementos oferecem uma base conceitual robusta para fortalecer os processos de formação docente a partir de uma perspectiva crítica, o que implica sua inclusão explícita e transversal nos currículos dos cursos de licenciatura. Os resultados oferecem subsídios para repensar as práticas pedagógicas em uma chave emancipadora e contextualizada.

## Cómo citar

Montenegro Mora, L. A., Narváez Gómez, M. A., & Torres-Martínez, F. (2025). Elementos identitarios de la pedagogía crítica: una aproximación teórica desde la formación docente. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 133-147. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.80>



Esta obra está bajo una licencia internacional  
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica se ha constituido en una corriente fundamental para repensar el sentido de la educación en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y las múltiples formas de dominación. Su emergencia en el panorama latinoamericano ha dado lugar a un conjunto de reflexiones y prácticas orientadas a transformar las estructuras tradicionales de la enseñanza y a promover una formación docente comprometida con la justicia social (Freire, 1970; Giroux, 1998; McLaren, 1997; Walsh, 2013). En este escenario, se vuelve necesario indagar por los elementos teóricos que configuran esta perspectiva, especialmente en los procesos de formación inicial de maestros, donde su apropiación resulta clave para dinamizar prácticas pedagógicas emancipadoras.

La presente investigación se inscribe en el proyecto “Prácticas de pedagogía crítica de los maestros en formación: una aproximación analítica al proceso formativo en el aula”, desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. En este artículo se

aborda el primer objetivo específico del estudio: reconocer desde el componente teórico los elementos identitarios de la pedagogía crítica y sus prácticas. Esta indagación resulta pertinente si se considera que, a pesar del reconocimiento discursivo de la pedagogía crítica como fundamento de la formación docente, persisten confusiones conceptuales, debilidades epistemológicas y una escasa articulación entre teoría y práctica en los contextos escolares (Montenegro, 2017; Araujo et al., 2015; Ramírez, 2008).

La literatura reciente sugiere que la pedagogía crítica no se limita a una metodología o técnica, sino que constituye una opción ética y política que redefine el rol del docente como sujeto intelectual y transformador (Apple, 2019; Ayuste, 1999). En este marco, autores como Bárcena y Mélich (2000), Santos (2003) y Castoriadis (2007) han destacado la necesidad de pensar la educación como acontecimiento ético, social e histórico. De igual forma, estudios como los de Barragán et al. (2018), así como los

trabajos de Holguín et al. (2018), han evidenciado el potencial de esta perspectiva para empoderar a los futuros maestros en sus prácticas pedagógicas.

El presente artículo utiliza una metodología cualitativa, ubicada en el paradigma crítico-hermenéutico, con enfoque documental y apoyo del software Publish or Perish para el rastreo y selección de fuentes académicas relevantes. Esta estrategia metodológica permitió realizar una revisión sistemática de los aportes teóricos más representativos de la pedagogía crítica y establecer un marco conceptual que sirva de

base para su comprensión y aplicación en la formación docente.

Así, este análisis pretende responder a la pregunta: ¿cuáles son, desde el componente teórico, los elementos identitarios de la pedagogía crítica y sus prácticas? Con ello se busca contribuir a la consolidación de un enfoque formativo que no solo promueva el pensamiento crítico, sino que también, oriente prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación social y cultural de los entornos escolares.

## METODOLOGÍA

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo con enfoque crítico-hermenéutico, y se enmarcó en el método de análisis documental sistemático. Su propósito fue reconocer los elementos identitarios de la pedagogía crítica desde el componente teórico.

Dado el carácter documental del estudio, se trabajó con un corpus de fuentes teóricas académicas. La selección de las fuentes teóricas se realizó mediante un muestreo intencionado, a partir de criterios de pertinencia temática, reconocimiento académico y actualidad. Para ello, se utilizó el software *Publish or Perish*, que permitió acceder a artículos científicos, libros y capítulos de libros indexados en Google Scholar y otras bases de datos académicas. Se priorizaron documentos altamente citados y preferiblemente publicados entre los años 2000 y 2023, además, de escritos por autores representativos de la pedagogía crítica, como Freire, Giroux, McLaren, Walsh, Albán, Santos entre otros.

## RESULTADOS

Los hallazgos permitieron sistematizar siete elementos recurrentes que, desde distintas perspectivas teóricas y enfoques contextuales, constituyen fundamentos comunes en los discursos, prácticas y propuestas de formación docente con orientación crítica. Estos elementos son: (1) conciencia histórica, (2) diálogo horizontal, (3) praxis reflexiva, (4) compromiso ético-político, (5) articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar, (6) educación para la emancipación, y (7) reconocimiento del otro como sujeto.

La técnica principal fue la investigación documental. Se empleó una guía de análisis documental, que permitió registrar, organizar y clasificar la información extraída de las fuentes. Esta guía incluyó variables como: autor, año, título, contexto, enfoque teórico, categorías emergentes, y aportes al campo de la pedagogía crítica. La calidad de las fuentes fue verificada a través del número de citas, el reconocimiento editorial y la relevancia para el campo de estudio. Para el tratamiento de la información se organizó una matriz de análisis con codificación abierta y axial.

El diseño adoptado fue no experimental, de tipo transversal y exploratorio. La estrategia de análisis documental permitió definir y caracterizar las categorías teóricas centrales de la pedagogía crítica, a partir del estudio comparado y sistemático de diversas fuentes

La frecuencia y profundidad con la que cada uno de estos elementos fue abordado en las fuentes analizadas proporciona no solo una base conceptual sólida, sino también insumos clave para su futura contrastación en la práctica pedagógica de los maestros en formación. Así, este apartado no se limita a describir los resultados obtenidos, sino que también, propone una interpretación articulada de cada elemento como categoría de análisis, orientada a repensar críticamente el quehacer educativo.

Los resultados de esta investigación fueron obtenidos mediante el procesamiento sistemático y la codificación cualitativa de más de 30 fuentes académicas pertinentes, utilizando una guía de análisis estructurada y el software *Publish or Perish*. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes en la literatura especializada, con el objetivo de delimitar conceptualmente los pilares fundantes de la pedagogía crítica en el contexto de la formación docente.

El análisis evidencia que el elemento más mencionado en las fuentes revisadas es la articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar, con 26 referencias explícitas. Este hallazgo refuerza la premisa de que una práctica verdaderamente crítica exige la integración coherente entre el conocimiento científico-disciplinar y el posicionamiento ético, didáctico y político del educador (Freire, 1992; Apple, 2019).

En segundo lugar, se destaca la conciencia histórica, presente en 24 textos, la cual alude a la capacidad del maestro para comprender su práctica en función de las estructuras sociales, políticas y culturales que configuran la educación como proyecto histórico (Albán, 2009; Castoriadis, 2007).

La praxis reflexiva aparece en 22 fuentes, consolidándose como un principio medular de la pedagogía crítica, donde pensar y actuar se integran en un proceso dialéctico de transformación del sujeto y su realidad (McLaren, 1997; Araujo et al., 2015). Por su parte, el diálogo horizontal, con 20 menciones, se reconoce como una condición ética y epistémica para establecer relaciones pedagógicas democráticas y emancipadoras (Aubert et al., 2004; Ayuste, 1999).

De otra manera, el compromiso ético-político fue identificado en 18 textos, subrayando que la docencia crítica se sustenta en la toma de posición frente a las injusticias sociales, la defensa de lo público y la construcción de subjetividades libres y solidarias (Ramírez, 2008; Bárcena y Mélich, 2000).

Estos hallazgos permiten establecer un marco de referencia conceptual sobre los elementos constitutivos de la pedagogía crítica, los cuales

deberán ser contrastados, enriquecidos o reformulados en la práctica pedagógica de los maestros en formación.

### Conciencia histórica

El análisis documental permitió establecer que la conciencia histórica es uno de los pilares fundacionales de la pedagogía crítica, configurándose como una categoría transversal en los discursos educativos orientados a la transformación social. Este elemento identitario se refiere a la capacidad de los docentes y futuros educadores para reconocer, interpretar y cuestionar críticamente las condiciones históricas, políticas y culturales que configuran tanto los sistemas educativos como las subjetividades de los individuos que los habitan (Freire, 1970; Castoriadis, 2007).

Diversos autores coinciden en señalar que educar críticamente implica dotar a los educandos de herramientas para comprender el presente como producto de una historicidad compleja, en la cual han operado múltiples formas de dominación, exclusión, resistencia y emancipación (Apple, 2019; Albán, 2009; Araujo et al., 2015). Así, la conciencia histórica no se limita a una revisión cronológica del pasado, sino que involucra una actitud crítica frente al devenir social y a las estructuras de poder que lo sostienen.

Desde esta perspectiva, Freire (1992) plantea que la educación debe posibilitar la “lectura del mundo” como precondition para la lectura de la palabra, es decir, antes que alfabetizar técnicamente, es necesario alfabetizar políticamente. Este principio también es presente por Giroux (1998, 2023) al afirmar que la pedagogía crítica debe desnaturalizar las narrativas dominantes del ahora, permitiendo a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos capaces de intervenir en su realidad.

Asimismo, Bárcena y Mélich (2000) profundizan en la dimensión ética de la conciencia histórica, al señalar que el acontecimiento educativo ocurre en el encuentro con el otro y en el reconocimiento del sufrimiento, entendido este no solo como experiencia personal sino también colectiva e histórica. De allí que la formación docente deba orientarse hacia la comprensión de las



condiciones de posibilidad del presente y no solo hacia la reproducción técnica del conocimiento.

Por otro lado, estudios recientes como los de Carabalí-Aponza (2024) y Escaño (2023) reafirman la importancia de promover en la formación inicial del profesorado una conciencia crítica del pasado, en contextos marcados por la desigualdad, el racismo estructural y el colonialismo epistémico. En efecto, autores como Albán (2009) y Walsh (2013) advierten que una pedagogía verdaderamente crítica en América Latina no puede soslayar las herencias coloniales que aún permean nuestras prácticas educativas, por lo que la conciencia histórica se convierte también en una conciencia decolonial.

Además, la conciencia histórica articula lo local con lo global, lo personal con lo colectivo, lo emocional con lo político. En ese sentido, Aubert et al. (2004) y Ayuste (1999) proponen una pedagogía del diálogo como base de la construcción histórica del saber, al tiempo que Barragán et al. (2018) plantean que una pedagogía crítica exige del educador el reconocimiento de su lugar en el tiempo y en la historia.

Aún más, García (2022), Molina (2023) y Morales (2021) evidencian cómo la conciencia histórica es clave para promover prácticas educativas ambientalmente sostenibles, culturalmente sensibles y socialmente emancipadoras.

### **Diálogo horizontal**

Otro de los elementos identitarios centrales de la pedagogía crítica identificados en el análisis documental es el diálogo horizontal, entendido como la base epistemológica, ética y política de la relación educativa. Esta categoría expresa una ruptura con los modelos de enseñanza tradicionales verticales y autoritarios, y propone en su lugar un encuentro entre sujetos en condiciones de igualdad ontológica, capaces de construir conocimiento desde la interacción, la escucha activa y la reciprocidad (Freire, 1970; Aubert et al., 2004).

Para Freire (1992), el diálogo es un acto de creación y no de transmisión. En este sentido, el educador no deposita contenidos en un sujeto

vacío, sino que reconoce al otro como interlocutor válido, como sujeto que sabe, siente, interpreta y transforma. De allí que el diálogo no se limite a una técnica metodológica, sino que sea un modo radical de concebir el acto educativo desde la libertad, el respeto y el compromiso mutuo.

Este enfoque se profundiza en las aportaciones de Aubert et al. (2004), quienes afirman que el diálogo crítico es condición necesaria para la transformación de las relaciones escolares, pues rompe con las jerarquías que naturalizan la desigualdad entre docentes y estudiantes. Para estos autores, el diálogo horizontal no sólo construye conocimiento compartido, sino también vínculos sociales fundados en el reconocimiento y la equidad.

Asimismo, Ayuste (1999) plantea que comunicar es transformar, y que el diálogo implica una disposición permanente a escuchar y a ser interpelado por el otro. En esta misma línea, Bárcena y Mélich (2000) conceptualizan el diálogo como acontecimiento ético, es decir, como posibilidad de encuentro genuino entre subjetividades, donde el otro no es medio ni objeto, sino fin en sí mismo.

Las investigaciones más recientes, como las de Carabalí-Aponza (2024) y Giroux et al. (2021), reafirman esta visión, al señalar que el diálogo en la pedagogía crítica debe ser una práctica contrahegemónica que cuestione las relaciones de poder impuestas por el neoliberalismo, el patriarcado y el colonialismo epistémico en las aulas. Para Giroux (2023), el diálogo pedagógico no es una conversación banal, sino una práctica discursiva que contribuye a construir ciudadanía crítica.

Desde un enfoque latinoamericano, Walsh (2013) y Albán (2009) articulan el diálogo con la interculturalidad crítica, destacando la necesidad de crear espacios educativos donde los saberes subalternos, indígenas, afrodescendientes y populares tengan voz y sean legitimados. En este contexto, el diálogo horizontal no sólo transforma al educador y al educando, sino también a las estructuras simbólicas que sostienen la exclusión epistémica.

A nivel de formación docente, el diálogo se manifiesta como una estrategia para construir relaciones pedagógicas más humanas, democráticas y participativas, como lo muestran los trabajos de Espinosa (2021), Ramírez (2008) y Molina (2023). Estos autores coinciden en que el diálogo posibilita la reflexión conjunta sobre la práctica, el reconocimiento mutuo y la construcción de significados compartidos, todo lo cual fortalece la identidad docente desde una perspectiva crítica y transformadora.

### **Praxis reflexiva**

Uno de los fundamentos más recurrentes y significativos de la pedagogía crítica, identificado en la revisión documental, es la praxis reflexiva. Este elemento articula el pensamiento con la acción en un proceso dialéctico que permite al sujeto educador transformarse a sí mismo y a su contexto a través de la reflexión crítica sobre su práctica. No se trata de una acción mecánica o repetitiva, sino de una forma consciente, crítica y comprometida de intervenir en la realidad educativa (Freire, 1970; Giroux, 2023).

En términos epistemológicos, la praxis reflexiva es una forma de conocimiento situado que emerge del análisis crítico de las experiencias vividas en el aula y en la comunidad. Tal como señalan Toruño (2020) y Espinosa (2021), en el marco de la pedagogía crítica, reflexionar es un acto político que implica reconocer las condiciones históricas, sociales y culturales que configuran tanto las prácticas educativas como las subjetividades de quienes enseñan y aprenden.

Autores como Molina (2023) y Escaño (2023) destacan que, en los contextos actuales –marcados por la pospandemia, la digitalización forzada y la intensificación de las desigualdades– la praxis reflexiva adquiere nuevas dimensiones. Estas incluyen el reconocimiento de las emociones, las intersecciones de género, clase y etnia, así como el lugar de la tecnología en la formación crítica del sujeto.

Por su parte, Giroux et al. (2021) plantean que la praxis debe ser entendida como una acción situada éticamente, que se posiciona frente a las formas autoritarias de control del

conocimiento y la pedagogía bancaria. En este sentido, reflexionar no es solo pensar, sino también resistir, recrear, interpelar y proponer nuevas formas de vivir y enseñar.

La revisión de Carabalí-Aponza (2024) muestra que, en contextos interculturales, la praxis reflexiva implica no solo un reconocimiento crítico de la diversidad, sino una apertura radical al diálogo de saberes. Además, insiste en que, sin reflexión consciente sobre los efectos coloniales de nuestras prácticas pedagógicas, la inclusión y la justicia educativa seguirán siendo ilusiones retóricas.

Asimismo, Pérez-Díaz et al. (2020) afirman que la praxis reflexiva está íntimamente relacionada con el enfoque andragógico y con la educación de personas jóvenes y adultas, ya que exige partir de las experiencias previas, reconocer los saberes previos y construir conocimiento con base en la problematización de la realidad.

La praxis reflexiva también se proyecta como base para una educación sustentable y transformadora, como proponen García (2022) y Martín-Sánchez et al. (2021), quienes integran esta categoría al pensamiento ecológico, social y económico crítico. En ese horizonte, la praxis se convierte en el medio para vincular la conciencia ambiental con el compromiso pedagógico y político.

De modo que, estudios como los de Leal (2020), Morales (2021) y Navarro-Bulgarelli (2022) coinciden en que una pedagogía transformadora sin praxis reflexiva se convierte en técnica vacía o discurso sin fundamento. Por ello, la reflexión permanente sobre la propia práctica –en diálogo con el otro, con la comunidad y con las condiciones estructurales– es indispensable para una formación docente crítica y liberadora.

### **Compromiso ético-político**

El análisis documental evidencia que el compromiso ético-político es un componente esencial de la pedagogía crítica, no como un añadido externo, sino como la dimensión que orienta el sentido profundo del quehacer educativo. En este enfoque, enseñar no es un acto neutral, sino una práctica cargada de valores, posicionamientos y consecuencias

sociales. El docente, por tanto, es un sujeto político que se sitúa en el mundo con una intención transformadora y emancipadora (Freire, 1970; Giroux, 2023).

Este compromiso se expresa, en primer lugar, en la toma de posición frente a las injusticias estructurales que atraviesan los sistemas educativos: racismo, pobreza, exclusión epistémica, colonialidad del saber, sexismo, capacitismo, entre otras. Así lo destaca Giroux et al. (2021) al señalar que la pedagogía crítica implica una ética del coraje, capaz de confrontar las formas de autoritarismo contemporáneo, incluso dentro de la propia escuela.

En segundo lugar, el compromiso ético-político se manifiesta en la defensa de lo público como bien común. En ese sentido, autores como Fernández y Prieto (2023) señalan que el papel del educador no puede desligarse de la lucha por la defensa de la educación pública, entendida como espacio de construcción ciudadana, equidad y justicia social.

Además, este compromiso no se limita al discurso, sino que se expresa en las prácticas cotidianas del aula, donde el docente se convierte en un referente de justicia, dignidad y coherencia. Según Espinosa (2021), el legado de Freire radica precisamente en haber mostrado que educar implica involucrarse ética y políticamente con los sujetos y sus contextos. Enseñar es un acto de amor, pero también de responsabilidad ante las condiciones concretas de vida de los estudiantes.

Autores como Toruño (2020) y Salinas-Atausinchi y Huamán-Lucana (2021) coinciden en que el currículo debe ser concebido como una herramienta política, donde la selección de contenidos, las metodologías y las evaluaciones no pueden estar exentas de una lectura crítica del poder. Formar docentes críticos implica, entonces, cuestionar lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

En contextos latinoamericanos, el compromiso ético-político también está atravesado por las luchas históricas de los pueblos oprimidos. Carabalí-Aponza (2024) y García (2022) subrayan la importancia de reconocer las resistencias culturales, los saberes ancestrales y las epistemologías del sur como

elementos clave para resignificar la docencia desde una ética situada y decolonial.

Por otra parte, Molina (2023) aporta desde el feminismo y la pedagogía de la crueldad, recordando que el compromiso docente también debe incluir la denuncia de las violencias simbólicas y materiales que afectan especialmente a mujeres, diversidades sexuales, y sujetos históricamente subalternizados. Desde esta perspectiva, educar éticamente significa crear condiciones para que todos y todas puedan existir, pensar y aprender en libertad.

Así las cosas, el compromiso ético-político en la pedagogía crítica es una toma de postura frente al mundo. Supone reconocerse como agente de cambio, asumiendo la enseñanza como una práctica de resistencia, construcción colectiva y transformación social. El docente crítico no reproduce estructuras, las interroga; no se acomoda a la injusticia, la denuncia; no se distancia de sus estudiantes, se implica con ellos en la lucha por una vida más digna.

### **Articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar**

El quinto elemento identitario que emerge con fuerza en el análisis documental es la articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar, una dimensión fundamental para comprender la pedagogía crítica como praxis situada, ética y transformadora. Esta articulación no responde a una simple suma de conocimientos, sino a un entretrejo de saberes que permite al docente construir significados contextualizados, pertinentes y socialmente relevantes en su acción educativa.

Según Freire (1992), el conocimiento no es un depósito que se transfiere, sino una construcción colectiva que parte de la realidad vivida. Por eso, el docente no solo debe dominar los contenidos disciplinares, sino también problematizarlos desde el contexto y convertirlos en herramientas para leer críticamente el mundo. En este sentido, la pedagogía crítica exige una formación docente profunda en ambas dimensiones: el saber del campo específico y la conciencia pedagógica que lo acompaña.

Para Giroux (2023) y Leal (2020), la crisis contemporánea en la educación radica en la

fragmentación del saber y en la supremacía del conocimiento técnico sobre el ético, cultural y político. La respuesta de la pedagogía crítica es revalorizar el saber pedagógico como un saber complejo, reflexivo e intencionado que resignifica el contenido disciplinar y lo proyecta hacia la transformación social. De este modo, el aula no es un laboratorio neutral, sino un espacio donde se produce cultura, sentido y ciudadanía.

Esta relación dialéctica entre disciplina y pedagogía también ha sido destacada por Toruño (2020) y Espinosa (2021), quienes argumentan que el saber pedagógico no puede ser relegado a lo metodológico, ya que es el marco que orienta cómo se enseña, para quién se enseña y con qué sentido. La pedagogía crítica exige, por tanto, que los docentes se posicionen no solo como expertos en un contenido, sino como intelectuales críticos que median entre el saber y la vida.

Investigaciones como la de Carabalí-Aponza (2024) muestran que una de las principales dificultades en los procesos de formación inicial de docentes en América Latina es precisamente la desvinculación entre el enfoque pedagógico y los contenidos disciplinares. Esta fractura dificulta el ejercicio de una enseñanza crítica, ya que impide problematizar las formas tradicionales de enseñar, evaluar y construir conocimiento en el aula.

En línea con lo anterior, García (2022) y Martín-Sánchez et al. (2021) proponen enfoques que integran los saberes científicos con la conciencia ecológica, social y ética, en propuestas educativas orientadas al desarrollo sostenible. Estas experiencias muestran que la articulación entre pedagogía y disciplina es clave para formar estudiantes con pensamiento complejo, capacidad crítica y compromiso con su entorno.

De igual forma, Molina (2023) plantea que esta articulación debe incluir la dimensión afectiva, feminista y decolonial, pues no hay transformación educativa sin una revisión profunda del lugar desde el cual enseñamos, de los conocimientos que validamos y de las voces que silenciamos. Enseñar críticamente una disciplina implica asumir su historicidad, sus sesgos, sus exclusiones y sus posibilidades emancipadoras.

De modo que, la articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar es un eje transversal de la pedagogía crítica, en tanto permite que el acto educativo trascienda la transmisión mecánica de contenidos y se convierta en una práctica política, ética y situada. Solo desde esta integración es posible construir experiencias formativas que dialoguen con la realidad, promuevan la justicia social y hagan del conocimiento una herramienta para la liberación.

### **Educación para la emancipación**

La educación para la emancipación constituye un núcleo axial de la pedagogía crítica, en tanto orienta el sentido profundo de la práctica educativa hacia la transformación de las condiciones de opresión, exclusión y desigualdad que afectan a los sujetos. En esta perspectiva, educar no se limita a instruir o transmitir información, sino que implica liberar la conciencia, promover el pensamiento crítico y generar procesos de autoconocimiento y acción colectiva capaces de subvertir las estructuras de dominación (Freire, 1970; Giroux, 2023).

Desde los planteamientos clásicos de Paulo Freire hasta los enfoques contemporáneos decoloniales, la emancipación aparece como horizonte ético-político de la pedagogía. Para Freire (1992), el acto educativo debe estar orientado por una pedagogía de la esperanza, que recupere la dignidad de los oprimidos y les devuelva la palabra como instrumento de transformación. En este proceso, los educadores no son salvadores, sino facilitadores del diálogo que conduce a la autonomía.

Giroux et al. (2021) sostienen que, en un contexto global marcado por el avance del autoritarismo, la vigilancia digital y la mercantilización del conocimiento, la pedagogía crítica debe posicionarse como una pedagogía de resistencia. Esto implica no solo enseñar contenidos críticos, sino cultivar formas de pensar y actuar que cuestionen el orden establecido y construyan alternativas.

La educación emancipadora también se vincula con el derecho a imaginar y construir otros mundos posibles. Esgañó (2023) propone el concepto de “educación postdigital crítica”, donde la alfabetización no solo debe centrarse



en las competencias tecnológicas, sino también en la comprensión crítica del entorno digital, su lógica de control y su impacto en las subjetividades. Esta forma de educación apuesta por formar sujetos capaces de resistir los dispositivos de dominación mediática y tecnológica.

Desde un enfoque decolonial, Carabalí-Aponza (2024) y Molina (2023) argumentan que la emancipación educativa en América Latina pasa por desmontar las estructuras coloniales del saber, reconocer los saberes ancestrales, populares y comunitarios, y crear espacios escolares que celebren la diversidad y el pensamiento situado. Esta visión también es compartida por Pinto (2021), quien plantea que la pedagogía crítica debe contribuir al empoderamiento de las comunidades y al fortalecimiento de sus prácticas culturales.

En el ámbito curricular, Toruño (2020) y Martín-Sánchez et al. (2021) insisten en que la emancipación se concreta cuando el currículo se convierte en una herramienta para problematizar la realidad y no en un listado de contenidos descontextualizados. Estos autores proponen un currículo crítico, flexible e integrado, que invite a los estudiantes a interrogarse sobre su papel en el mundo y su capacidad de incidir en él.

Asimismo, estudios como los de Navarro-Bulgarelli (2022) y Morales Sánchez (2021) evidencian cómo la emancipación no solo se refiere a lo colectivo, sino también al desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de tomar decisiones con sentido ético, y la construcción de proyectos de vida conscientes. La educación crítica, en este sentido, no forma obedientes, sino ciudadanos reflexivos y comprometidos.

Por otra parte, Salinas-Atausinchi y Huamán-Lucana (2021) afirman que la emancipación debería ser la respuesta frente al modelo educativo neoliberal, que convierte a los estudiantes en consumidores pasivos. En su lugar, proponen una pedagogía que genere conciencia política, sensibilidad social y responsabilidad colectiva.

Así pues, la educación para la emancipación es uno de los elementos más poderosos de la pedagogía crítica, en tanto propone un giro radical en los fines de la educación, no preparar

para adaptarse al sistema, sino para transformarlo, no formar empleados sumisos, sino ciudadanos libres, no legitimar el orden, sino imaginar su superación.

### **Reconocimiento del otro como sujeto**

El reconocimiento del otro como sujeto constituye un principio ético y político indispensable de la pedagogía crítica. Este elemento trasciende la visión tradicional del estudiante como receptor pasivo de contenidos, para asumirlo como un sujeto histórico, cultural y social, con voz, saberes, trayectorias y derechos. Reconocer al otro implica no cosificarlo, no hablar por él, ni reducirlo a una categoría abstracta, sino acogerlo en su complejidad y alteridad como interlocutor válido y legítimo en el proceso educativo (Freire, 1992; Bárcena y Mélich, 2000).

Este reconocimiento ético se sitúa en la base de toda práctica pedagógica crítica. Como señala Giroux (2023), la educación no puede ser efectiva si no parte del respeto por el sujeto, sus condiciones de vida, su identidad, su cultura y su historia. El reconocimiento del otro no es solo un acto moral, sino también una condición epistemológica para construir conocimiento con sentido.

Para Freire (1970), la educación bancaria niega al estudiante como sujeto: lo convierte en objeto de enseñanza, en una vasija vacía que debe ser llenada. La pedagogía crítica, en cambio, se construye desde el diálogo y el encuentro, donde cada sujeto es reconocido en su palabra y en su capacidad de leer y transformar el mundo.

Carabalí-Aponza (2024) enfatiza que en contextos interculturales el reconocimiento del otro debe incorporar la dimensión decolonial, es decir, aceptar que los sujetos educativos portan saberes distintos a los hegemónicos, y que la escuela debe abrirse al diálogo con los conocimientos ancestrales, comunitarios, indígenas y afrodescendientes. Esta apertura rompe con la lógica monocultural y eurocéntrica del sistema educativo.

Asimismo, Espinosa (2021) y Escaño (2023) resaltan que reconocer al otro supone también construir relaciones pedagógicas fundadas en la empatía, el respeto y la afectividad. En

escenarios marcados por la precarización, la violencia simbólica y la fragmentación social, el reconocimiento se convierte en una práctica restauradora de humanidad y sentido.

Desde una perspectiva de género y justicia social, Molina (2023) plantea que reconocer al otro también exige desmontar los discursos y prácticas que han invisibilizado a mujeres, disidencias sexuales, sujetos racializados y cuerpos no normativos. La pedagogía crítica feminista, en este marco, llama a crear espacios donde todas las personas puedan existir, aprender y expresarse sin miedo.

El reconocimiento del otro también se proyecta al currículo y la didáctica. Como afirman Toruño (2020) y Giroux et al. (2021), construir una educación crítica implica incluir en los contenidos escolares las voces que han sido históricamente marginadas: los pueblos indígenas, las mujeres, las comunidades rurales, los trabajadores, los movimientos sociales. Se trata de una apuesta por una educación plural, democrática y situada.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron delimitar siete pilares fundantes de la pedagogía crítica que, en conjunto, configuran una visión renovada y situada del proceso formativo de los maestros en ejercicio y en formación. Cada uno de estos elementos – conciencia histórica, diálogo horizontal, praxis reflexiva, compromiso ético-político, articulación entre saber pedagógico y disciplinar, educación para la emancipación y reconocimiento del otro como sujeto– responde no solo a una estructura teórica coherente, sino también, a necesidades prácticas y urgentes del contexto educativo latinoamericano.

En primer lugar, la conciencia histórica se consolida como una categoría transversal que articula las experiencias formativas con la comprensión crítica del devenir social. En consonancia con Freire (1992) y Castoriadis (2007), este hallazgo confirma que la lectura crítica del mundo es condición para toda acción pedagógica transformadora. Estudios como los de Albán (2009), Araujo et al. (2015) y Barragán et al. (2018) han demostrado que, sin esta conciencia, los procesos formativos reproducen

En esta misma línea, Navarro-Bulgarelli (2022) y Leal (2020) destacan que reconocer al otro como sujeto con proyecto de vida exige una orientación educativa que no estandarice ni imponga trayectorias, sino que acompañe procesos singulares desde la escucha activa y el respeto por la autonomía.

Complementariamente, Pérez-Díaz et al. (2020) sostienen que el reconocimiento del otro es condición para el aprendizaje dialógico, la formación ciudadana y la acción colectiva. La educación, en este sentido, no es solo un acto de enseñar, sino de construir comunidad. El reconocimiento del otro como sujeto es un principio fundante de la pedagogía crítica. No se puede hablar de emancipación, diálogo, praxis ni compromiso ético sin partir del otro como centro del acto educativo. La pedagogía crítica nos recuerda que cada estudiante es una historia, una voz y una posibilidad de cambio, y que el maestro verdaderamente crítico no enseña “para” el otro, sino “con” el otro.

pasivamente las estructuras de poder, excluyendo a los sujetos de la posibilidad de intervenir históricamente en sus contextos.

La centralidad del diálogo horizontal corrobora los planteamientos de Aubert et al. (2004) y Ayuste (1999), quienes sostienen que el diálogo es un medio de construcción del conocimiento, pero también de reconocimiento del otro como sujeto. Este resultado contrasta con los enfoques tradicionales de enseñanza vertical, en los que el conocimiento se impone como verdad incuestionable, y reafirma los aportes de Giroux (2023) y Molina (2023) en torno a la necesidad de relaciones educativas horizontales, democráticas y éticamente fundadas.

En tercer lugar, la investigación respalda la noción de praxis reflexiva como práctica pedagógica situada, crítica y transformadora. En línea con McLaren (1997) y Leal (2020), este elemento supera las dicotomías entre teoría y práctica, al posicionar al docente como un intelectual comprometido con la transformación del aula y del entorno social. El diálogo con autores como Escaño (2023) y Pérez-Díaz et al. (2020) permite confirmar que la praxis reflexiva

adquiere nuevos sentidos en contextos atravesados por la digitalización, las tensiones multiculturales y las desigualdades educativas estructurales.

En cuanto al compromiso ético-político, los resultados son congruentes con los postulados de Freire (1970), Giroux (1998) y Ramírez (2008), quienes afirman que toda práctica educativa tiene una implicación ideológica. Este compromiso no puede reducirse a una ética individual, sino que exige una postura pública frente a las injusticias, como han señalado Espinosa (2021) y Fernández y Prieto (2023) en sus estudios sobre el papel del educador en la defensa de lo público.

Asimismo, la necesidad de una articulación entre el saber pedagógico y el disciplinar se presenta como una crítica directa a la fragmentación del conocimiento. Como advierten Apple (2019) y Toruño (2020), el reduccionismo tecnocrático ha debilitado el rol formativo de la pedagogía, al convertirla en una herramienta de instrumentalización del conocimiento. Este estudio reafirma la necesidad de integrar lo epistemológico con lo didáctico, como también lo proponen Martín-Sánchez et al. (2021) desde la perspectiva de una educación para la sostenibilidad.

Uno de los aportes más significativos de esta investigación es la validación de la educación para la emancipación como horizonte de la pedagogía crítica. En coherencia con Freire (1992), Santos (2003) y Walsh (2013), se evidencia que la educación crítica no puede limitarse a generar pensamiento alternativo, sino que debe orientar procesos de liberación individual y colectiva. Las propuestas de Giroux et al. (2021) y Carabalí-Aponza (2024) se consolidan como referentes clave para comprender la dimensión transformadora de esta pedagogía.

Para finalizar, el reconocimiento del otro como sujeto aparece como un principio fundacional que atraviesa todos los demás

elementos. Esta postura coincide con los planteamientos de Bárcena y Mélich (2000) y Molina (2023), quienes insisten en que toda acción pedagógica debe partir de la alteridad y la dignidad del estudiante. En este sentido, las voces de Holguín et al. (2018) y Pinto (2021) refuerzan la necesidad de diseñar espacios formativos que no invisibilicen las identidades subalternas y que habiliten la participación real de todos los sujetos.

### **Limitaciones**

Una de las principales limitaciones de este estudio es su carácter documental, que, si bien permitió una aproximación conceptual profunda, requiere ser complementado con trabajo de campo. Asimismo, las categorías construidas se encuentran delimitadas al marco de análisis de la formación docente en América Latina, por lo que su aplicabilidad en otros contextos requiere ajustes situados.

### **Proyecciones**

Se recomienda que investigaciones futuras avancen en el contraste empírico de estos elementos en escenarios concretos de práctica pedagógica. También resulta pertinente indagar cómo estos pilares pueden orientar la formación continua del profesorado y su impacto en las comunidades escolares. Finalmente, se sugiere una ampliación del marco intercultural y decolonial, integrando la pedagogía crítica con otras epistemologías del sur y prácticas pedagógicas insurgentes.

### **Aportes**

En suma, esta discusión confirma que la pedagogía crítica no es un modelo cerrado, sino una posibilidad ético-política de formar sujetos conscientes, críticos y transformadores. La identificación y análisis de estos siete pilares constituye un aporte significativo para repensar la formación docente desde una perspectiva situada, liberadora y comprometida con la justicia social.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio permitió identificar y delimitar conceptualmente siete elementos identitarios de la pedagogía crítica que constituyen pilares fundamentales para orientar la formación de

maestros desde una perspectiva emancipadora, ética y transformadora. En consonancia con el objetivo planteado, los hallazgos evidencian que los elementos analizados no solo tienen un

sustento teórico sólido, sino también una alta pertinencia para ser contrastados en las prácticas pedagógicas reales de los maestros en formación.

Los resultados muestran que la conciencia histórica, el diálogo horizontal, la praxis reflexiva, el compromiso ético-político, la articulación entre saber pedagógico y disciplinar, la educación para la emancipación y el reconocimiento del otro como sujeto, son categorías profundamente interrelacionadas que dan forma al campo epistemológico y político de la pedagogía crítica. Estos elementos no deben asumirse de manera aislada ni prescriptiva, sino como orientaciones complejas que invitan a pensar y actuar críticamente en contextos educativos marcados por desigualdades históricas, sociales y culturales.

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye al fortalecimiento del campo de estudios críticos en educación, reafirmando los aportes de autores como Freire, Giroux, Apple, Walsh y Castoriadis, entre otros, en torno a la necesidad de repensar la educación como práctica de libertad, conciencia y transformación social. En cuanto a las implicancias prácticas, estos resultados pueden ser utilizados como base para el diseño de propuestas curriculares, programas de formación docente inicial y continua, y estrategias didácticas que promuevan una docencia crítica, situada y contextualizada.

## AGRADECIMIENTO

Agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño por la financiación del proyecto de investigación: Prácticas de pedagogía crítica de los maestros en formación: una aproximación analítica al proceso formativo en el aula (código 2323), el cual originó el presente artículo de investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. (2009). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En W. Villa y A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 83–104). Universidad Pedagógica Nacional.
- Apple, M. (2019). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Araujo, J., Betancourt, J., Gómez, J., González, F. y Pareja, M. (2015). *La pedagogía crítica: El verdadero camino hacia la transformación social* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2230>
- Entre las limitaciones del estudio se reconoce su carácter documental, centrado en el análisis de fuentes secundarias. Si bien esto permitió una profunda sistematización conceptual, se hace necesario validar estos elementos a partir de estudios de campo, observación de prácticas pedagógicas reales y análisis de experiencias formativas concretas en escenarios escolares diversos.
- En futuras investigaciones se sugiere avanzar hacia la contraste empírico de estos pilares identitarios en programas de formación docente, así como explorar su aplicación en distintos niveles del sistema educativo. También se recomienda abordar estos elementos desde un enfoque comparativo entre contextos urbanos y rurales, o entre distintos modelos pedagógicos, para ampliar su aplicabilidad y comprensión.
- En definitiva, este trabajo reafirma que la pedagogía crítica no es únicamente una teoría educativa, sino una ética del quehacer docente que interpela, transforma y humaniza la práctica pedagógica. Los elementos identificados ofrecen un marco referencial valioso para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación docente, consolidando una educación orientada al reconocimiento, la justicia social y la construcción de sujetos capaces de leer y transformar su realidad.



- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Editorial Graó.
- Ayuste, A. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=014033>
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Barragán, E., Carabajo, I. y Quinto, D. (2018). Pedagogía crítica. *Recimundo*, 2(3), 465–478. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- Carabalí-Aponza, M. C. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 9(1), 1–17. <http://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/255>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Escaño, C. (2023). Educación postdigital: Un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID-19. *Universidad de Alicante*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/135622>
- Espinosa, M. G. E. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 1–17. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/enayospedagogicos/article/view/16339>
- Fernández, N. F. y Prieto, M. E. (2023). La educación y lo público en la pedagogía liberal y en la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 119–140. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/31096>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- García, S. A. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad: Una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 3(7), 1–12. <https://www.redalyc.org/journal/6681/668171207007/668171207007.pdf>
- Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2023). *Pedagogía crítica*. ALIAT Universidad. [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia\\_critica.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf)
- Giroux, H. A., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 50, 203–224. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50492021000100203&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50492021000100203&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Holguín, C., Davis, R. y Weise, J. (2018). La pedagogía crítica y las ciencias sociales: Estrategias para empoderar a estudiantes de español como lengua de herencia y de segunda lengua. *Hispania*, 101(3), 368–380. <https://www.researchgate.net/publication/327684065>
- Leal, E. V. L. (2020). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 11(1), 1–18. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/7>
- Martín-Sánchez, M., Casares-Ávila, L. y Cáceres-Muñoz, J. (2021). Educación para el consumo sostenible desde la pedagogía crítica. *Educação e Pesquisa*, 47, e235557. <https://www.scielo.br/j/ep/a/nLTLnLdJWYDNXHzWRjTZdQK/>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- Molina, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial: Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1–21. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022023000200160&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022023000200160&script=sci_arttext)

- Montenegro, L. A. (2017). Pedagogías críticas latinoamericanas. *Boletín Informativo CEI*, 4(2), 6–7. <https://www.udenar.edu.co>
- Morales-Sánchez, J. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: Una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1–11. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000200006&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000200006&script=sci_arttext)
- Navarro-Bulgarelli, M. (2022). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1–17. <https://www.rco.cpocr.org/index.php/rco/article/view/17>
- Pérez-Díaz, J., Macea-González, K. y Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Hojas y Hablas*, 19, 122–138. <https://revistas.unimonsserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/247>
- Pinto, D. V. P. (2021). La pedagogía crítica y las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 1–15. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/14>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108–119.
- Salinas-Atausinchi, Y. y Huamán-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/421>
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Innovaciones Educativas*, 22(2), 186–199. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322020000200186](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000200186)
- Toruño, C. (2020). Marcos conceptuales para un currículo crítico: Una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1–28. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032020000100503&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032020000100503&script=sci_arttext)
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.

## DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



## DERECHOS DE AUTOR

Montenegro Mora, L. A., Narváez Gómez, M. A., & Torres-Martínez, F. (2025)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.