

JUAN MANUEL CARREÑO CARDOZO\*  
JENNY JOHANA CASTRO BALLÉN\*\*

## LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA CRÍTICA\*\*\*

### Resumen

El escrito contiene una discusión de la pedagogía frente a: *i.* El concepto de ciencia a partir de la reflexión de su constitución, apostando por una alusión a las ciencias en tanto se reconoce el carácter dialógico, histórico y cultural desde el cual se constituye el conocimiento en y por las comunidades disintiendo de la tradición positivista. Así pues se afirma que las ciencias -no la ciencia- son una construcción social del conocimiento. *ii.* Se enmarcan las reflexiones en torno a los conceptos de educación y pedagogía a partir de una perspectiva crítica que no pretende una definición unívoca sino abrir las puertas a nuevas discusiones y reflexiones, asumiendo la educación como un hecho social y humanizante dado su carácter intencionado para la formación de los sujetos y en diálogo con ellos, no para adaptarlos al mundo sino para insertarlos crítica y subjetivamente a él. En este sentido la pedagogía es abordada también desde una configuración que no crea oposiciones entre considerarla ciencia o disciplina sino que reconoce sus pretensiones de científicidad a partir de la rigurosidad de sus métodos y la multiplicidad y mutabilidad de sus escenarios y de los sujetos. Es fundamentalmente una perspectiva dialógica de la pedagogía.

**Palabras Clave:** *Ciencia, construcción de conocimiento, educación y pedagogía.*

### PEDAGOGY AS A CRITICAL SCIENCE

#### Abstract

The writing contains a discussion of the pedagogy about: *i.* The concept of science from the reflection of its constitution, betting for an allusion on the sciences while is recognized the dialogic, historically and culturally character from which the knowledge is constituted in and for the communities dissenting of the positivist tradition. This way so one affirms that the sciences - not the science - are a social construction of the knowledge. *ii.* The reflections place concerning the concepts of education and pedagogy from a critical perspective that does not claim a univocal definition but to open the doors for new discussions and reflections while the education is assumed as a social and human fact and while meaningful for the formation of the subjects and in dialog with them, not to adapt them to the world but critique to insert them and subjectively to it. In this respect the pedagogy is approached also from a configuration that does not create oppositions between considering it to be a science or discipline but it recognizes his pretensions to be scientific from the rigor of his methods and the multiplicity and mutability of his scenes and of the subjects. It is fundamentally a dialogic perspective of the pedagogy.

**Key Words:** *Science, construction of knowledge, education and pedagogy.*

\* Coordinador de Investigaciones. Facultad de Educación. Institución Universitaria Iberoamericana., Bogotá. juanmacc@yahoo.com

\*\* Docente e Investigadora, Facultad de Educación. Institución Universitaria Iberoamericana. yeyo1408@yahoo.com

\*\*\* Documento de trabajo elaborado en el Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Iberoamericana, Bogotá. Director: Libardo Pérez Díaz.

Texto original recibido: 18-07-08 y aprobado: 10-08-08



## 1. CONOCIMIENTO Y CIENCIAS

En principio es obligatorio evaluar la mirada a partir de la cual se hace referencia al concepto ciencia o ciencias. El primero, atendiendo a Vargas (1997), supone la univocidad del concepto. Es decir, *la ciencia* es denominada como tal en cuanto corresponde a un conjunto de conocimientos de la realidad única. Tal afirmación ha correspondido a tesis radicalmente positivistas que devienen de la infalibilidad de la experimentación (Ibid.) En ese sentido el concepto ciencia no permite la contrastación de las posibilidades sino únicamente de los argumentos experimentales que le afirman. Así pues, ya que la intención no es reevaluar experimentalmente los conocimientos científicos, sino configurar un punto de amarre de lo que puede legitimar el mismo concepto de Ciencia, se apuesta por la pluralidad en tanto ejerce la posibilidad no sólo de diversos puntos de vista sino de respeto por contextos de elaboración de conocimiento muy distintos a la tradición de origen euro céntrico.

Se habla de ciencias, si se tiene en cuenta una posibilidad de múltiples originantes y desarrollos, inevitablemente enraizada en los procesos culturales (FLÓREZ, 1994/2005). Ahora es necesario

arriesgar elementos fundantes de aquello que define a las ciencias.

En primer término las ciencias contienen, desarrollan, se fundan o reflexionan conocimientos científicos, esto hace necesario enmarcar una perspectiva del conocimiento, ya que en algún momento histórico se define una diferenciación tal que da cuenta de un conocimiento científico y uno cotidiano o no científico<sup>1</sup>. Esta misma discusión contrae la reflexión epistemológica<sup>2</sup> y necesariamente compleja del conocimiento y la forma en que éste se produce. En esa misma dirección se pone en discusión los aspectos fundamentales del *ser* y del *mundo* (HEIDEGGER, 1984) ya que se ha de justificar la apuesta del saber inmerso en una objetivación o una subjetivación de la realidad y la experiencia de ella.

Aunque ninguna de las grandes doctrinas filosóficas se afirma en una posición radical de la realidad, si se presenta una demarcación entre la persistencia de algunos desarrollos del conocimiento basados en una realidad única y otros desarrollos direccionados a partir de la experiencia subjetiva.

Y en segundo lugar las ciencias están determinadas por comunidades<sup>3</sup> en el sentido en que es un aspecto dispuesto por sujetos más o menos organizados. Esta propuesta tiene que ver con el devenir histórico cultural de las ciencias, en el cual existen aspectos determinantes de su legitimación ante las sociedades y de su estructura de cambio<sup>4</sup>. Estos aspectos se posibilitan

<sup>1</sup> Doxa y Episteme para Parménides (VARGAS, 1997 : 48)

<sup>2</sup> Aunque también, siguiendo a Morin (1988/2006) ciencias cognitivas: biología del conocimiento, psicología del conocimiento, sociología del conocimiento.

<sup>3</sup> En principio es necesario asimilar una noción más amplia que el de *comunidades científicas* propuesto por Kuhn (1980)

<sup>4</sup> Usualmente entendida como evolución o desarrollo de las ciencias, cuyo argumento es rebatible al hacer paralelo la caída de grandes paradigmas de las

desde una asunción del lenguaje como eje fundante de la intersubjetividad, y la perspectiva crítica de las ciencias, en tanto se han argumentado como instrumento de dominación y tecnificidad. (FERNÁNDEZ, 2007)

En cuanto a la discusión sobre los conocimientos científicos, iniciaremos con una perspectiva del conocimiento en general en la cual el sujeto produce su mundo en razón a su actividad cognoscente, por supuesto con interrelación a un mundo referente (MORIN, 1988/2006)<sup>5</sup>. Con ello se apuesta por una subjetivación del conocimiento en la que necesariamente se reconstruye el mundo dado para ser conocido y se indaga por la variabilidad de mundos en constante diálogo<sup>6</sup>. En cuanto al carácter científico del conocimiento se plantea con Vargas (1997) la tentativa de enmarcarlos como "aquellos que han surgido de un proceso sistemático y metódico de investigación" (VARGAS, 1997:10) entonces, implica examinar tanto el sistema mediante el cual se estructura un conocimiento y el método como el medio diseñado por el cual se establece una delimitación de un campo o parcela<sup>7</sup> de la realidad. En este marco general se puede presentar una relación entre la subjetividad del conocimiento y la posibilidad del carácter sistemático y metódico que se construye como factor de científicidad. Esta relación inevitablemente se tensiona en dos puntos: el poder que se otorga al sujeto (y a los sujetos) para delimitar el carácter sistemático y metódico; y el papel de la científicidad en la asunción de la experiencia de mundo.

En este aspecto se cuestiona con Hanna Arendt (1958/2005) un papel de la

ciencias llanadas duras y las problemática de las sociedades.

<sup>5</sup> Mundo fenoménico para Morin (1988/2006) que en todo caso no es una asimilación distante entre sujeto objeto, ya que el mundo que construye el sujeto es, inevitablemente, el único mundo que el sujeto puede conocer.

<sup>6</sup> Cf. Bruner (1986)

<sup>7</sup> Parcela en los términos de Vargas (1997)



ciencia en la cual se hace más valioso el instrumento que la realidad ya que "sólo tratamos con modelos de nuestra mente, la que diseño los aparatos y puso a la naturaleza bajo sus condiciones en el experimento" (ARENDT, 1958/2005: 308) Entonces, la subjetivación planteada por Morin (1988/2006) debe considerar que la rigurosidad que puede brindar un carácter científico no debe estar necesariamente mediado por la instrumentalización de la investigación. Esto realza el valor de legitimar otras perspectivas de construcción de conocimiento que puedan diferir de la tradición positivista de la ciencia de origen euro céntrico ya que "el mundo del experimento siempre parece capaz de convertirse en una realidad hecha por el hombre" (Ibid.: 309) Entonces la validez y confiabilidad de las ciencias siempre están en juego con la validación subjetiva y enlazada a la historicidad de las personas.

La determinación de la ciencia en comunidades no es un aspecto aislado del anterior con respecto al conocimiento, alguien podría afirmar a partir de esta diferenciación que se pretende una distancia entre el conocimiento y su contexto intersubjetivo en un intento de aislar y neutralizar dicho conocimiento de la acción social. Es necesario entonces aclarar la perspectiva analítica del presente escrito, desde la cual se asume a la ciencia como obligatoriamente comunitaria, atravesando completamente la construcción de conocimiento, pero que, para efectos del examen propuesto, necesita particularizar su origen complejo en la problemática del conocimiento y su papel, teniendo en cuenta que su construcción, legitimación y experiencia es comunitaria.

Las ciencias no son un desarrollo individual del sujeto, en ese sentido es una construcción histórica de los sujetos en comunidad. A partir de este punto de vista se evalúa con Horkheimer y Adorno (Citados por Fernández, 2007) la posible decadencia de la tradición científica de occidente, en tanto:

1. La ciencia ha respondido a intereses políticos antes que a intereses denominados científicos, en este mismo factor el supuesto desarrollo científico

no es consecuente con el desarrollo de las sociedades. Por el contrario se ha legitimado la verdad en el proceso en que se obtiene el poder (FOUCAULT, 1976/2002) y

2. Se desestructura una supuesta evolución continua y permanente de la ciencia y se reevalúa su condición unívoca, que corresponde a una misma mirada universal que abstrae la realidad científica de la realidad de las sociedades (comunidades).

Siguiendo la postura de Habermas (1987) según la cual la ciencia puede ser instrumento de liberación y no se puede hablar de una configuración de la sociedad totalmente determinada por la dominación y la esclavitud, y de la ciencia al servicio de este proceso totalitarista, es posible brindar a las ciencias una perspectiva sociopolítica, donde se asumen las posturas implícitas en la información y el conocimiento, y se evalúa constantemente el papel del conocimiento científico que debería responder al conjunto de necesidades de una población.

En ese sentido se asume que las ciencias son (o pueden ser) una construcción social del conocimiento, (son una posibilidad de construcción) cuyo fundamento convencional está cimentado en una rigurosidad de su desarrollo basado a su vez en un conjunto de proposiciones y relaciones (sedimentadas discursivamente) que definen y defienden afirmaciones establecidas en el marco de un objeto amplio pero determinable de conocimientos, entendido éste como una faz específica de la realidad (VARGAS, 1997: 34) y su legitimación (o validación) a través de métodos prediseñados que atienden a comunidades científicas vinculadas a procesos sociales, políticos y económicos sociales e intersociales.

Esta apuesta acerca del conocimiento contempla una apertura crítica de la razón, apelando al debate fundamental contra la razón instrumental y apostando la relevancia de la razón dialógica. De esta forma, aunque no se niega la existencia del mundo como referente, se afirma que "el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se rela-



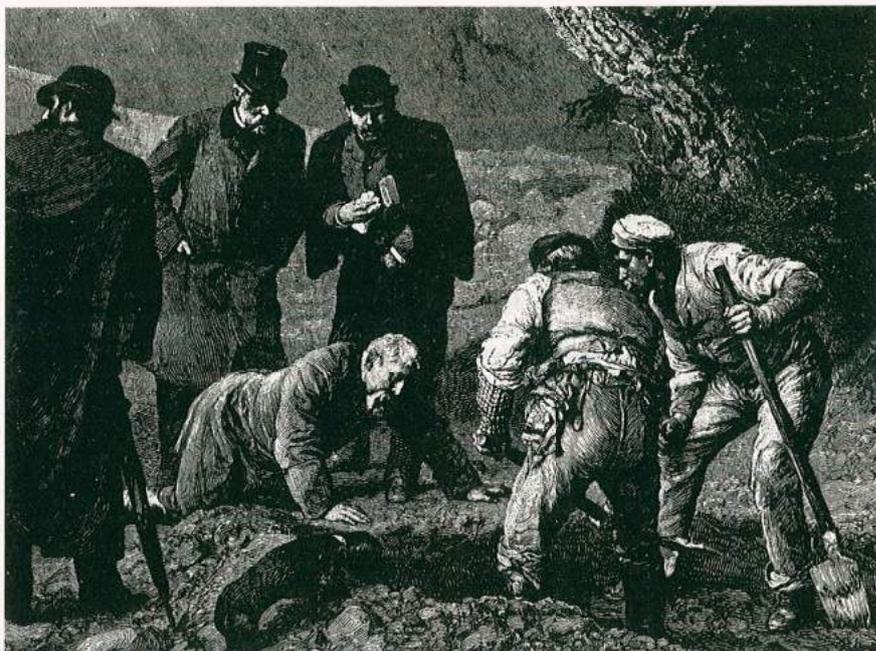
ción con una realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo de lo objetivo" (SANDOVAL, 1996: 32) La tarea del acceso y la construcción de conocimientos, para la Educación, es una acción- reflexión amplia y discursiva que permite la explicitación de las tensiones entre las diversas formas en que se asume el conocimiento, haciendo relevante la situación de dialogicidad y participación de los actores del proceso de conocimiento. En ese sentido "la reflexión reconstruye el auténtico sentido de experiencia como algo mediado por intereses vitales de la cotidianidad y no meramente como observación de datos" (HOYOS y VARGAS, 1997: 176)

La apertura crítica de la razón incluye una perspectiva de racionalidad científica distante de su concepción tradicional. Si bien es cierto son varias las posiciones teóricas que se oponen al racionalismo clásico, el acercamiento al sujeto, sea desde la experiencia, el diálogo, la sociedad o la complejidad, parece ser común a las formas en que en la actualidad se debate el tema de la razón científica. Entonces, al entrar en discusión la polarización jerarquizante de una racionalidad científica estable, como herramienta fundante para acce-

der al conocimiento científico, entran también en juego aspectos racionales de otras dimensiones legitimadas fuera de la lógica convencionalmente considerada como científica, más aun, en la confrontación del complejo mundo de lo social o de Educación. Ya que no es el interés de los autores entrar en profundas discusiones filosóficas acerca de la razón, sintetizaremos que para la presente propuesta se asume la relación ciencia - sociedad - sujeto como fundamento de la apertura crítica de una nueva racionalidad científica. De esta forma, se considera que la razón científica tradicional ha sido insuficiente en esta relación y, por el contrario, parece haber sustentado su distanciamiento, a costa de múltiples intereses devenidos de una estructura histórica compleja en que el ser humano se ha desarrollado en los últimos siglos. Además, la asunción desintegrada del mundo y la realidad separa la ciencia de la vida, siendo visible que el fraccionamiento de la razón científica aleja la posibilidad de construir sentidos en la vida de los humanos (ZEMELMAN, 1992).

La relación íntima entre ciencia - sociedad - sujeto está vinculada a la forma en que las sociedades se hacen partícipes de la ciencia, a partir de sus necesidades, riquezas o proyectos, que, en cualquier caso, manifiestan una dirección hacia intereses societales. Este punto de vista contempla que el papel de los actores sociales depende de otro tipo de lecturas y de alcances. Podemos afirmar con Habermas (1999) que "cuando la razón se aparta de la objetividad de la naturaleza o de la historia de la salvación (...) las razones objetivamente racionales, para la actuación y el juicio morales, tienen que ser sustituidas por razones subjetivamente racionales" (HABERMAS, 1999: 40) Entonces, se fundamenta una vez más la importancia de la razón dialógica en cuanto la razón subjetiva está en el juego del diálogo, en el que se negocian subjetivamente las razones, incluidas las científicas.

A partir de una perspectiva de lo científico comunitario se puede afirmar que el diálogo sobre los criterios de la científicidad parten de una dimensión histó-



rica de forma que "(...) lo que aparece como inmediato es trascendido por lo histórico, lo concreto, y así el criterio de científicidad del conocimiento adquiere su real sentido" (BRIONES, 1996: 71) afirmando las características sistemáticas y metódicas del conocimiento científico al trascurso social cultural que reivindica el sentido de la ciencia legitimado en su base comunitaria que lo construye.

En este punto es necesario plantear que la preocupación de una nueva racionalidad científica ha de inmiscuirse seriamente en el problema del lenguaje en tanto en éste se sedimenta la interacción humana, y el diálogo se pone en el juego de la complejidad. De esta forma al intentar descifrar otras formas de conocimiento, dispuestas en otras racionalidades, se abre la reflexión sobre el lenguaje, dentro de las posibilidades de interlocución de lo diverso. (CARREÑO, 2005)

## 2 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Desde la anterior perspectiva del conocimiento, será necesario abordar los conceptos de Educación y Pedagogía como elementos en tensión, por cuanto no se puede determinar una sola e invariable

validez de alguna de sus acepciones. Por esta razón para el Grupo de investigación que origina esta propuesta, resulta relevante acercarse a la presente perspectiva teniendo en cuenta las particularidades de los estudios que son cercanos al contexto latinoamericano y los programas de la formación de formadores a quienes se espera alimente y movilice esta reflexión.

Inicialmente se considera a la Educación y los elementos que le caracterizan dentro de un marco más amplio que aquel que determina a la Pedagogía, en tanto la Educación será concebida como hecho social, como acontecimiento que trasciende los simples actos de enseñar o de aprender, para relacionarlos con fenómenos sociales problematizando e interpelando el fenómeno educativo. Circunstancia esta que es especialmente definida en los años setenta con la propuesta de las ciencias de la educación como campo amplio que incluye una postura reflexiva en la que intervienen diferentes disciplinas dejando a la pedagogía, en principio, ligada a un proceso de instrumentalización de la enseñanza (ECHEVERRI, 2003: 149). Sin embargo, lejos de descalificar la capacidad de la pedagogía por asumirse más allá de lo instrumental, se presenta un estrecho



"diálogo con las ciencias humanas a fin de redefinir su identidad" (ECHEVERRI, 2003 :155) impulsando la consolidación de su objeto desde la reflexión epistemológica. De ahí es posible comprender el sentido dado por escuelas como la alemana a la pedagogía, que lo asimila como la ciencia de la educación.

Vargas (2005) dice que la educación se debate entre disciplina y ciencia apareciendo un "cruce de caminos (...)" donde se enlazan y entrecruzan distintas fuerzas discursivas" (p. 61) y que su alcance no es estimado por la explicación que pueda hacer de los fenómenos ya que para este efecto recurre a otras ciencias. Dice Vargas que por esta razón "se puede (...) destacar el campo de las ciencias de la educación" (p. 61) Se puede asumir, entonces, que educación y pedagogía tienen, entre su multiplicidad de posibilidades de definición, una estrecha relación que se tensiona en tanto se discute tanto su aspecto práctico como su origen epistemológico filosófico.

Educación, como objeto común contemplado por las ciencias de la educación, se determina como un hecho social intencionado, necesariamente vinculado con características socioculturales, (simbólicas y materiales) en las cuales se establece o se cimenta la dinámica de interacción y supervivencia de una sociedad. Este hecho tiene que ver con una configuración ética del sujeto, en cuanto trasciende la constitución de ideales de una sociedad hacia el conjunto de intenciones que supuestamente accionan y replican dichos ideales. Desde este punto de vista, la educación como acontecimiento, asume un proceso de humanización, el cual no solo es particular a las características culturales, sino que es permeado por las problemáticas inmersas en el transcurso del poder y de la dominación.

A partir de una perspectiva crítica, se problematiza la visión de una educación lineal y progresiva en la que se presenta un proceso continuo en el que el sujeto tiene la posibilidad de acercarse cada vez más y mejor al mundo y a sus congéneres. En cambio, repropone la educación como un hecho necesari-

amente complejo en el que la visión humanizadora debe contemplar un despertar social que visibilice las situaciones inequitativas y determinadoras de un sujeto oprimido por un sistema (social, político, económico) y promueva un proceso de liberación (emancipación) tendiente a la organización social dialógica democrática. Con este propósito la educación se debe hacer coherente con la sociedad "haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo" (FREIRE, 1993/2005: 87) Realzando la posibilidad de participar en la estructuración de una sociedad y no solo, como en el caso latinoamericano, sobreviviendo al mundo.

Vista así, la perspectiva crítica plantea una educación inmersa en el diálogo entre actores y la legitimación de los saberes particulares, más que la formación objetiva de la inteligencia de los individuos. Entonces "el proceso de reconstrucción de los lenguajes involucrados en los procesos de enseñanza amerita descifrar los signos de la cotidianidad, del inconsciente y del saber popular con la finalidad de dotar a la enseñanza de un sujeto de habla" (ZULUAGA et al, 2003: 138) Propuesta que riñe con la perspectiva psicologista de la educación en la que prevalece un desarrollo individualizante y cognitivista del conocimiento y del lenguaje, y aparece como una estructura de difícil movilización de la tradición educativa. Tal y como afirma Freire (1993): "si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo" (p.102)

En esta misma línea, se puede plantear la relación antes nombrada entre educación y pedagogía a partir de una interacción crítica entre las condiciones del hecho social educativo y la propuesta liberadora de la enseñanza (vista más allá de lo instrumental) como reconceptualización y reflexión sobre la práctica pedagógica. En este sentido, la pedagogía como ciencia establece como objeto de reflexión la educación misma, es decir, el hecho educativo, que tras-

ciende o abandona prácticas transmisivistas para constituirse desde un marco más complejo de construcción, relación y sistematización, y apostar por la transformación desde escenarios tales como la educación popular, la educación comunitaria, prácticas de maestros, entre otros hechos, movilizaciones y acciones de resistencia (ORTEGA y PEÑUELA, 2008)

Es importante asumir la científicidad de la educación y el papel científico de la pedagogía, como forma de establecer la dinámica de su desarrollo y las posibilidades de interacción académico científicas, ya que en cualquier propuesta educativa se debe plantear un punto de vista desde el cual se construye y se constituye el saber que le es característico y le facilita su identificación. Así pues, es necesario retomar una perspectiva amplia de la ciencia en cuanto se considere como "un producto social, [que] existe en una sociedad y en consecuencia está inserta en una cultura históricamente determinada con la que guarda diferentes nexos" (FLÓREZ, 1994/2005: 36) Es decir, no es posible mirar la educación y la pedagogía a partir de un mirada positivista de la ciencia en la cual debería existir una progresión en la explicación de un fenómeno determinado (la enseñanza y/o el aprendizaje). En cambio, al involucrar a la ciencia dentro de la amplia gama de posibilidades de una sociedad para construir su conocimiento, se entenderá el papel sistemático y riguroso de la pedagogía en tanto establece una mirada científico social de la experiencia educativa.

Es necesario entender que "en las disciplinas sociales, como en la pedagogía, coexisten a veces diferentes paradigmas" (FLÓREZ, 1994/2005: 61) Es decir, ese cruce de tendencias y discursos no son necesariamente aislados ni opuestos, sino que contienen varios aspectos que les son comunes. Así pues, no es viable generar una definición con carácter absoluto que se pueda delimitar en una sola tendencia. Por el contrario, la misma perspectiva crítica de la ciencia necesita de un conjunto más o menos amplio de posibilidades de interpretación y comprensión de la experiencia pedagógica, sin querer decir esto que

no exista una dirección argumentada y coherente del proceso.

Flórez (1994/2005) afirma que la pedagogía es disciplina en construcción, dada la susceptibilidad e inestabilidad histórica de sus proposiciones y el "reconocimiento del carácter cambiante y multivariado de los procesos educativos en cada época histórica, en cada sociedad, en cada región, en cada régimen político, (...) etc" (p.122) Lo cual, muy lejos de dificultar su carácter científico, le particulariza en la ciencia social, permitiendo un diálogo reestructurador dinámico de su conocimiento. A partir de esta afirmación se ajusta una clásica jerarquización de la disciplina subyugada a la ciencia y se visibiliza el alcance en el marco de la función dialógica más que explicativa de la pedagogía. Podemos afirmar con Vargas (2005) que "la pedagogía es, entonces, disciplina y ciencia. En cuanto disciplina: disciplina al yo, al sujeto, a la cultura; en cuanto ciencia obra sobre la elaboración de los conceptos y se somete al rigor de las ciencias del espíritu" (VARGAS, 2005: 63)

Como marco general se propone que "la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes específicos en las diferentes culturas" (ZULUAGA et al, 2003: 36) Sin embargo, estos elementos han de ser vistos más allá de su función instrumental, entendida esta como "la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje" (ZULUAGA et al, 2003: 27). Estos incluyen el conjunto de prácticas y las experiencias, vivencias, sentimientos, lenguajes, actitudes, emociones, saberes, símbolos, realidades, sueños, entre otros aspectos que se constituyen como elementos inmersos en la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede considerar a la Pedagogía como una disciplina científica enmarcada en las ciencias humanas, cuyo objeto de estudio lo constituye el hecho educativo para la formación intencionada de los seres humanos y su método se caracteriza por la observación experiencial supeditada a la compleji-

dad hermenéutica. Lo anterior implica que desde los modelos pedagógicos asumidos (como por ejemplo aquellos basados en las pedagogías críticas o el constructivismo), el docente se asuma como un mediador que problematiza las realidades y las investiga en su misma práctica, para enriquecer los procesos de comprensión de las mismas, los procesos formativos y el desarrollo social ligado a sus contextos de acción-reflexión-acción. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, por ejemplo, "la pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos (...) y nos ubica en una praxis humana que coloca en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución y conectando la vida social y cultural a los procesos educativos" (ORTEGA y PEÑUELA, 2008: 23)



Ligado a esto, es relevante asumir la responsabilidad social de la educación y del quehacer docente ya que "la educación, y por tanto la tarea de educar, contiene la potencia y la posibilidad cuando es pensada y ejercida como un acto creador, que nos forma y nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo hemos pensado, dicho, hecho y sentido" (TÉLLEZ, 2007: 143) Es decir, la educación se asienta en la tarea de contravenir las condiciones convencionales establecidas (del conocimiento y

del mundo material) pretendiendo una reconfiguración coherente con el desarrollo social en un marco específico tanto histórico, político, económico y cultural que le ha determinado. Además, recurre a una transformación de lo eminentemente individual para posibilitar un descubrimiento del otro y desde allí potencializando la reafirmación como sujetos al reconocer al otro (CARREÑO, 2007)

Esta visión implica una perspectiva dialógica en cuanto redefine la posibilidad del lenguaje como constructor (ya no solo medio) de formas democráticas de interacción y construcción de lo social. Contrario a la posición individualizante de la pedagogía se permite un paso de acercamiento común: "el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento" (FREIRE, 1993/2005: 114) Todo esto sin soslayar la relevancia de trascender el diálogo a espacios comunitarios de acción y reflexión política, promoviendo una organización que estructure las condiciones de un proyecto educativo y de nación coherentes.

Es decir, una perspectiva crítica de la pedagogía también debe tender a configurar la educación en un escenario político que asuma que "ha sido la inversión a largo plazo y el mejoramiento de los sistemas formales de educación los que han demostrado ser factores claves en el perfeccionamiento de la capacidad competitiva, del crecimiento económico y del desarrollo social en general" (LLINÁS, 2000: 9) Donde la estructura del estado debe reconocer que "su principal inversión debe ser la educación" (LLINÁS, 2000: 24) Entendiendo que los espacios políticos de la educación se presentan a todo nivel (la escuela, la familia, las instituciones, etc.) pero necesariamente deben tocar el tratamiento de las inversiones que ordena el estado y visibilizan las prioridades, problemáticas e inconsistencias de la legalidad. Por ello, aunque la constitución proclame la educación como derecho fundamental de la persona y por lo tanto debería ser supervisado el ejercicio efectivo del mismo a través de un servicio público, y cuya responsabilidad recae en el Esta-



do, la sociedad civil y la familia, no deja de ser desconectada de las condiciones reales tanto del servicio educativo como de todos los aspectos involucrados con

la educación. Desde estas problemáticas sensibles, la pedagogía que parte de su posibilidad de constituirse como ciencia crítica, ha de constituirse como

eje de formación social alejándose de su objetivo cognitivo individualista que pareciera arraigarse en estructuras tradicionales de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

ARENDT, H. (1958/2005) *La condición humana*. Madrid: Paidós.

BRIONES, G. (1996) *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ASCUN – ICFES.

BRUNER, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

CARREÑO, J. (2005) "La recreación, una perspectiva histórico social". En revista *Lúdica Pedagógica*, Vol.2 No. 10 año 2005. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (2007) "Hipertexto neonarrativo". En Castiblanco, J. (2007) *Rostros, voces y miradas de la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CASTIBLANCO, J. [compilador] (2007) *Rostros, voces y miradas de la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ECHVERRI, A. (2003) *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*. En Zuluaga et al. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. pp: 21 – 40.

FERNÁNDEZ, (2007) "Habermas y la teoría crítica de la sociedad legado y diferencias en teoría de la comunicación". En *Cinta de Moebio*, Revista de epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado el 10 de abril de 2008 en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frprin03.htm>

FLOREZ, R. (1994/2005) *Pedagogía del conocimiento*. México: Mac Graw Hill.

FOUCAULT, M. (1976/2002) *Verdad y poder*. Curso del 7 de enero de 1976.

FREIRE, P. (1993/2005) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

HABERMAS, J. (1987) *La teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_ (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, Fernández, Baptista (1996) *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.

HEIDEGGER, M. (1984) *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza.

HOYOS, G. y VARGAS, G. (1997) *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales*. Bogotá: ASCUN- ICFES.

KUHN, T. (1980) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

LLINÁS, R. (2000) *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Tercer Mundo.

MORIN, E. (1988/2006) *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

ORTEGA, P. y PENUELA, D. (2008) *Perspectiva ético-política de las Pedagogías Críticas*. Avance del proyecto de Investigación

"Sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas en Colombia" CIUP-UPN. Bogotá. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 en: [http://www.pedagogica.edu.co:8080/Esquemas/esquema401/lineas\\_y\\_grupos\\_2008.pdf](http://www.pedagogica.edu.co:8080/Esquemas/esquema401/lineas_y_grupos_2008.pdf)

SANDOVAL, C. (1996) *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ASCUN – ICFES.

TÉLLEZ, M. (2007) "Reinventar la Educación: una tarea ético política capaz de forjar la ciudadanía por venir". En *Revista Colombiana de Educación No. 52*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. pp.139-148.

VARGAS, G. (1997) *Investigaciones epistemológicas*. Tecné, Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2005) "Epistemología de la pedagogía vs. filosofía de la educación". En *Itinerario educativo No. 46*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

ZEMELMAN, H. (1992) *Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía*. México: Anthropos.

ZULUAGA, O., ECHVERRI, A., MARTINEZ, A., QUICENO, H., SAENZ, J., ALVAREZ, A. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.