



Praxis & Saber  
ISSN: 2216-0159  
praxis.saber@uptc.edu.co  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Colombia

## Pedagogía y Construcción de Conocimiento Autónomo

**Triana Ramírez, Alba Nidia**

Pedagogía y Construcción de Conocimiento Autónomo

Praxis & Saber, vol. 9, núm. 21, 2018

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258898006>

**DOI:** <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8927>

Por medio del presente documento autorizo a la Revista PRAXIS & SABER de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, publicar y difundir a través de medios impresos o electrónicos el artículo anteriormente descrito.

Por medio del presente documento autorizo a la Revista PRAXIS & SABER de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, publicar y difundir a través de medios impresos o electrónicos el artículo anteriormente descrito.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

## Pedagogía y Construcción de Conocimiento Autónomo

Alba Nidia Triana Ramírez [alba.triana@uptc.edu.co](mailto:alba.triana@uptc.edu.co)  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Colombia),*  
*Colombia*

 <https://orcid.org/0000-0003-1699-8592>

**Resumen:** Se hace una reflexión crítica acerca de la fundamentación pedagógica para la formación de un investigador autónomo, ético y político, basada en la realidad social y contextual de América Latina. Para ello, se parte de la siguiente pregunta: ¿cuál podría ser la fundamentación pedagógica para la formación de un investigador autónomo, a partir de la ética social y la política? Se hizo una revisión bibliográfica y se establecieron puntos críticos y propuestas alternativas que brindan posibilidades de fundamentación pedagógica para la formación de investigadores en ciencias sociales y de la educación. Es importante resaltar cómo las propuestas alternativas pedagógicas para América Latina han aportado elementos críticos desde la praxis a la educación, con fuertes vínculos hacia lo político, porque ven allí una utopía permanente para la transformación y el cambio orientado hacia el desarrollo de la autonomía y la independencia.

**Palabras clave:** pedagogía, investigación, ética, política.

**Abstract:** A critical reflection on the pedagogical foundation for the training of autonomous, ethical, and political researchers is made based on the contextual and social reality in Latin America. To this end, it is taken as a point of departure the following question: from a perspective of politics and social ethics, what could be the pedagogical foundation for the training of an autonomous researcher? A literature review was conducted and critical points as well as alternative proposals were established as possible pedagogical foundations for the training of researchers in social sciences and education. It is important to highlight how the alternative pedagogical proposals in Latin America have provided critical elements from praxis to education. These elements are strongly linked to the political field because there is a permanent utopia focusing on transformation and a shift towards autonomy development and independence.

**Keywords:** pedagogy, research, ethics, politics.

**Résumé:** Une réflexion critique sur les fondements pédagogiques pour la formation des chercheurs autonomes, éthiques et politiques est menée sur la base de la réalité sociale et contextuelle de l'Amérique latine. Pour ce faire, le document part de la question suivante: du point de vue de l'éthique sociale et de la politique, quels pourraient être les fondements pédagogiques pour la formation des chercheurs autonomes? Une révision de littérature a été effectuée et des points critiques ainsi que des propositions alternatives ont été établis pour définir des fondements pédagogiques possibles pour la formation des chercheurs en sciences sociales et éducation. Il est important de souligner que les propositions alternatives en Amérique latine ont apporté des éléments critiques à l'éducation à partir de la pratique. Ces éléments sont fortement liés au domaine politique parce que l'on y retrouve une utopie permanente de transformation et de changement vers le développement de l'autonomie et l'indépendance.

**Mots clés:** pédagogie, recherche, éthique, politique.

**Resumo:** Em primeiro lugar se faz uma reflexão crítica sobre a fundamentação pedagógica para a formação de um pesquisador autônomo, ético e político, baseado na realidade social e contextual da América Latina. Para fazer isso, se parte da seguinte pergunta: qual poderia ser a fundamentação pedagógica para a formação de um

Praxis & Saber, vol. 9, núm. 21, 2018

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Recepción: 22 Noviembre 2017

Aprobación: 09 Julio 2018

DOI: [https://](https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8927)

[doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8927](https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8927)

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258898006>

pesquisador autónomo, desde a ética social e política? Foi feita uma revisão bibliográfica e se estabeleceram pontos críticos e propostas alternativas que oferecem possibilidades de fundamentação pedagógica para a formação de pesquisadores em ciências sociais e de educação. É importante destacar como as propostas alternativas pedagógicas para a América Latina tem contribuído elementos críticos de educação desde a práxis à educação, com fortes laços na política, porque veem ali uma utopia permanente para a transformação e mudança orientada para o desenvolvimento da autonomia e da independência.

**Palavras-chave:** pedagogia, pesquisa, ética, política.

## Introducción

Dedicado a Susan

La ciencia social destruye muchos engaños pero también muchas ilusiones. Sin embargo, dudo que exista otra libertad real amén de aquello que el conocimiento de la necesidad torna posible (Bordieu, 1980).

Sin duda, la discusión pedagógica, a lo largo y ancho de América Latina, es un tema que desde los albores del periodo de la República se ha constituido en una preocupación en el campo de la educación. Desde las propuestas pedagógicas y críticas de Simón Rodríguez, hasta los innovadores pensamientos en los años sesenta del siglo XX, donde se plantea la educación popular y liberadora como alternativa, se ha venido expresando la necesidad de forjar una propuesta pedagógica autónoma con proyección política para el cambio social. No obstante, y a pesar de ello, cada vez se hace más difícil concretar una propuesta pedagógica que se fundamente en la autonomía, la ética y la política; situación que queda demostrada, nada más para concretar algunos casos, en los amplios récords de corrupción, violencia, deterioro ambiental y autoritarismo, cuyas acciones se hallan concentradas en el ejercicio del poder, de profesionales que se han formado en universidades, muchas de ellas de prestigio internacional.

La formación doctoral, por ejemplo, es el más alto nivel y último escalón del proceso educativo. Es el lugar de estructuración de conocimiento científico propiamente dicho; espacio de cimentación de teorías y ciencias críticas; desarrollo de pensamiento para contrarrestar las hegemonías perversas y la exclusión; pero sobre todo, el lugar para reinventar la sociedad, el Estado y la democracia. Sin embargo, aún no existe claridad acerca de una concepción pedagógica que oriente una cultura investigativa para la construcción de conocimiento autónomo. Esta tesis proyecta la pregunta que nos convoca: ¿cuál podría ser la fundamentación pedagógica para la formación de un investigador autónomo, fundamentado en la ética social y la política? El objetivo central es analizar, desde una perspectiva sociológica, la formación de investigadores con pensamiento autónomo, en áreas de las ciencias sociales y de la educación, cimentada, en una amplia argumentación crítica y fundamentada en una pedagogía de la ética social y la política.

Este artículo de reflexión toma como metodología la revisión bibliográfica y la hermenéutica crítica. Se plantea la importancia de recurrir a la historia de la pedagogía, como fuente argumentativa y sustantiva para la comprensión de la génesis y praxis pedagógica latinoamericana. Conduce a reivindicar el pensamiento pedagógico latinoamericano como una opción en la construcción de conocimiento científico autónomo en las ciencias sociales y educativas.

El texto se divide en cinco partes: la primera presenta una mirada ontológica, cuando se refiere al sujeto de conocimiento. En la segunda hay una reflexión pedagógica y se establece una postura crítica hacia la construcción de fundamentación pedagógica para la construcción de conocimiento autónomo. La tercera se refiere a pedagogía, ética social y política, un camino hacia la comprensión del papel del conocimiento y de los intelectuales en los procesos de cambio. En la cuarta se plantea una discusión pedagógica para la formación de investigadores autónomos, bajo la mirada reivindicativa de pedagogías auténticas latinoamericanas, en razón a la búsqueda, interpretación y comprensión que se

puede hacer de la realidad social como opción política para los cambios sociales y educativos en este contexto. La quinta presenta las conclusiones, que permiten evidenciar la importancia de repensar y recrear esta pedagogía, con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico y construir conocimiento pertinente a la solución de problemas propios.

## Reflexiones pedagógicas

La educación se constituye en el eje básico que orienta las transformaciones y los cambios que la humanidad requiere en función de la justicia, la equidad y el desarrollo. La educación cumple diversas funciones, lo cual depende del tipo de pensamiento en el campo de la filosofía, la ideología o paradigmas sociales imperantes y los enfoques conceptuales desde donde se define la intención de su praxis<sup>1</sup>. En este sentido,

el francés Bourdieu y el inglés Bernstein pueden ser considerados los autores más representativos de la educación, lo que podría llamarse teorías de la reproducción cultural [...] El francés se interesa más por la estructura de la reproducción, mientras que el británico lo hace más por el proceso de reproducción cultural. (Ávila, 2005, p. 160)

En este bagaje conceptual, con miras a ubicar un criterio sobre el rol de la educación, la concepción pedagógica cumple un papel fundamental en el proceso.

La historia de la pedagogía aporta el legado que marca un derrotero importante sobre la situación educativa latinoamericana. El pensamiento pedagógico occidental, de corte netamente europeo, desde sus orígenes en los griegos, romanos, ingleses, alemanes y españoles, construye una identidad pedagógica en diversas corrientes de pensamiento, desde donde migra a América y se impone, desconociendo los contextos culturales y la impronta de una cosmovisión imperante y avanzada.

La representación pedagógica foránea para Latinoamérica es, sin duda, una pedagogía colonial, que se mantiene activa en buena parte del continente, hasta mediados del siglo XX, y se reconoce su permanencia en el pensamiento educativo regional y local.

Es necesario recordar que los periodos de conquista y de colonización de América son contemporáneos con el nacimiento en Europa de propuestas y de corrientes pedagógicas que propugnan una modernización de la escuela y de la educación. Particularmente “la Reforma protestante constituyó un importante impulso hacia la implantación de la instrucción universal, la formación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas” (Martínez, 2010, 217).

Las ideas de la Ilustración también condujeron a cambios significativos en el ámbito escolar, que fueron desde el método educativo, la transformación de la institución tradicional, hasta la apertura a un sistema libre por parte de los adultos y la presencia de la etapa infantil con sus características particulares. Allí comienza el ocaso de los métodos tradicionales para dar paso a la escuela moderna, cuya base fundamental

es la ideología de Juan Amos Comenius y Ratichius. En el siglo XIX se impone la pedagogía moderna, fundamentada en los avances alcanzados desde el siglo XVIII y XIX con Pestalozzi y Herbart, y traspasa al siglo XX, con grandes exponentes de la pedagogía activa como Freinet, Decroly, Montessori, Dewey, entre muchos otros. Sin duda, lo importante en este proceso es el reconocimiento de niño como sujeto de aprendizaje<sup>2</sup> (Böhn, 2010, 55 – 72)

No obstante, si bien la discusión pedagógica latinoamericana es un hecho que se origina desde el mismo periodo de la conformación de la República, con propuestas de resistencia promovida hacia una educación popular, inspirada por Simón Rodríguez, la pedagogía activa y la Escuela Nueva, el discurso no logra consolidarse en la práctica académica. Por el contrario, perdura una escuela tradicional, establecida por métodos lancasteriano y clerical, coherente con el discurso colonial y dependiente, que impide avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento autónomo, aspecto que atraviesa buena parte del siglo XX.

El surgimiento de una pedagogía crítica y liberadora en América es el resultado de los debates fundados en los años veinte del siglo pasado, sobre la teoría crítica —Escuela de Frankfurt—, las corrientes surgidas del marxismo y el socialismo, las concepciones de izquierda y las resistencias sociales, políticas y culturales de intelectuales, que luchan por la autonomía y la autodeterminación cultural en todo sentido.

Sin duda, la búsqueda de la autonomía es una condición que para Latinoamérica es previa al debate de la construcción de la teoría crítica. Una educación instituida en una fundamentación pedagógica autónoma, por ejemplo, es la expresión que se plantea en el Manifiesto de la Reforma Estudiantil de Córdoba en 1918 (2008, p. 3): “autonomía universitaria, docencia libre y extensión universitaria”. El manifiesto de Córdoba define de manera crítica aspectos importantes hacia la ética pedagógica para América Latina, cuando expresa:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente, infecunda [...] La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es el del que escucha una verdad o la del que experimenta para creerla o comprobarla. La educación superior debe fomentar en los educandos el hábito de las investigaciones y el sentimiento de su propia responsabilidad. (p. 2)

De esta manera, el movimiento estudiantil de Córdoba siembra el interés por una revolución de la educación superior, forjada no solamente en la institucionalidad democrática, sino que buscaba capacitar a la universidad para el cumplimiento de esa función social que es la razón misma de su existencia. Sin duda, allí comienza la búsqueda hacia una práctica pedagógica fundada en la ética y la política.

Un siglo de camino se ha recorrido, a partir del manifiesto de Córdoba, hacia la búsqueda de fundamentaciones pedagógicas para educar con autonomía y rigor científico. No obstante, la realidad social, cultural, económica y política no ha sido coherente con los esfuerzos en esta larga lucha, dado que las dinámicas del mundo y la realidad son cada vez más complejas.

La dinámica de pensamiento pedagógico se encuentra ligada indefectiblemente al mundo de las relaciones de poder y a la transmisión y construcción de conocimiento. Para comprender el pensamiento pedagógico como dinámica del poder, es posible argumentar desde Foucault, en su obra *Vigilar y castigar* (2003), el papel que juega la pedagogía en la construcción de un sujeto, mediado por el control y sometimiento, el cual se halla centrado en el cuerpo, como mecanismo de reconocimiento a la superioridad del otro:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (p. 141)

Por mucho tiempo, la estrategia pedagógica de sometimiento se constituye en la principal herramienta de educación y colonización, no solo política y cultural, sino sobre el cuerpo mismo de los individuos. Nada más ejemplar que la imposición ideológica y religiosa mediada por la fuerza y el miedo, que demandó una cosmovisión ajena y construyó imaginarios de inferioridad acerca de un mundo desconocido. Es decir, se fustigó la libertad y la autonomía de las culturas incomprensibles para el colonizador, por una relación de sujeción y obediencia. En este caso, no había cabida para la deconstrucción, reconstrucción y participación de los saberes.

Frente a estas discusiones pedagógicas, podemos encontrar, en principio, la justificación educativa que ha imposibilitado la construcción de conocimiento autónomo. La entrada a la denominada sociedad del conocimiento permite hacer un balance histórico sobre el desarrollo de la ciencia, la innovación y la tecnología. En el caso colombiano, son los miembros de la Misión de los Sabios quienes, por primera vez, le entregan al país un diagnóstico general de la situación. Allí se constatan problemas, que en términos de atraso educativo afirman:

La baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incide negativamente sobre la educación superior, sobre la eficiencia y efectividad del sector productivo científico y tecnológico y sobre los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población. El impacto negativo se observa también en la calidad de la fuerza laboral, así como en la falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, respeto por la vida y equidad. (Colombia, 1996, p. 46)

La Misión de los Sabios deja clara la imperiosa necesidad de aportar una pedagogía y educación para la transmisión de la cultura y la construcción de conocimiento autónomo, pero sobre todo, una educación hacia la búsqueda de una democracia que adquiera dimensiones éticas y políticas, como lo expresa Giroux: “la base de un discurso ético no se habrá de hallar en su construcción interpretativa, sino en la cuestión de cómo afectan



el significado y la calidad de vida” (2006, p. 111), con lo que se puede argumentar que es necesario fundamentar una pedagogía que oriente la construcción de conocimiento científico, basado en el análisis y solución de problemas, desde una visión crítica de la realidad, con la dimensión del sentido humano y el respeto en las relaciones sociales y naturales; una fundamentación pedagógica para el conocimiento, como una opción de diálogo permanente con la naturaleza. Es necesario descartar la concepción de saber que facilita la dominación e imposición de poder, bajo el legado del autoritarismo, por la autoridad que deviene del saber mismo.

## **Pedagogía, ética social y política**

Dentro de este campo de debate, la pedagogía crítica se constituye en una opción política para la transformación social. Sin desconocer los aportes de la corriente estructuralista y positivista al desarrollo, y particularmente al capital, es necesario establecer un análisis que oriente nuevos criterios pedagógicos, en la búsqueda de una ciudadanía entendida en términos pedagógicos “como un proceso de regulación [...] y producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado Nacional” (Giroux, 2006, p. 25).

En este orden, se hace anotación a la concepción ética y política, tomando como referencia a Abbagnano y Visalberghi, quienes desde la postura aristotélica plantean que

Las disciplinas relativas a la acción son la ética y la política [...] La ética de Aristóteles se propone determinar el fin y las condiciones de la actividad humana. Toda actividad está dirigida hacia la consecución de un fin que aparece como bueno y deseable. (1992, p. 68)

En este sentido, la formación en investigación social se debe fundamentar en una ética de transformación social y cultural, erigida en los principios de diálogo permanente de saberes y conservación de la vida en general.

Es necesario reconocer que la ciencia, si bien ha aportado elementos significativos para el progreso de la humanidad, también ha generado efectos contundentes, que se evidencian en la desestabilización y deterioro global y permanente del medio ambiente y de la tierra, posición ligada a las acciones irracionales derivadas del saber científico, en perspectiva al ideal determinista que sobre la naturaleza, históricamente ha sostenido el pensamiento occidental. En este orden de ideas, la ética es, entonces, un discurso que difiere de acciones educativas reales y praxis pedagógica autónoma: ¿qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga? Estas preguntas son el principio para la fundamentación de una pedagogía desde la ética, hacia la formación de investigadores sociales.

De otro lado, y tomando como referencia de nuevo a Abbagnano y Visalberghi, se encuentra que “estrechamente conectada con la ética está la política, o sea la ciencia de la vida social del hombre” (1992, p. 68). En

una pedagogía con perspectiva política, el conocimiento debe expresar la intención de transformación social con justicia y equidad. No obstante, lo que a la luz de la experiencia se puede apreciar, particularmente, para América Latina, es la incapacidad intelectual para abordar los grandes problemas sociales de la humanidad. Al respecto Bourdieu (2011) expresa:

Los investigadores se vuelven intelectuales o intelectuales públicos cuando invierten su autoridad específica y los valores asociados al ejercicio de su arte en una lucha política [...] Al invertir la competencia artística o científica en debates cívicos [...] por un lado, pueden desilusionar a aquellos que en su universo académico cerrado eligen el camino virtuoso de permanecer encerrados en la torre de marfil y que ven en el compromiso una violación de la famosa neutralidad. (p. 1)

El mismo autor considera “que la universidad poco ha contribuido para crear una crítica social [...] Necesitamos reconstruir un edificio crítico y esta reconstrucción no puede ser hecha por un solo intelectual aislado” (p. 1).

Es pertinente la crítica que justamente se hace al respecto, y aún más, cuando nos referimos América Latina. Bajo esta circunstancia, sin duda, el papel del intelectual es de tipo pedagógico, pero sobre todo político.

En este orden va muy bien lo planteado por Foucault (1991):

El papel del intelectual ya no es el de situarse “un poco en avanzadilla o un poco al margen” para decir la muda verdad de todos; el papel del intelectual es, ante todo; luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia, del “discurso”. (p. 107)

Le corresponde al intelectual, el cual hoy debe ser un investigador, la comprensión de la realidad social: sus dinámicas, sus problemas y sus necesidades. Los logros de estas acciones lo deben conducir a construir y proponer alternativas viables. Es en ese momento cuando el intelectual o investigador sale de su torre de marfil y se pone de frente a la función política, aspecto que le permite concretar el conocimiento hacia la posibilidad de cambio.

Estas concepciones sobre el papel de los intelectuales, de repercusión francesa, no son ajenas a lo que se vislumbra en la discusión sobre los intelectuales de América Latina. Estos se pueden establecer en dos sentidos: en primer lugar, el conocimiento, que abre la posibilidad de plantear una lectura crítica de las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad y el Estado, en la búsqueda permanente de la justicia y el desarrollo con equidad; y, de otro, en la lucha por un conocimiento que responda a los procesos académicos, propiamente dichos, sin mayor impacto social —como lo plantea Bourdieu, intelectuales aferrados a la torre de marfil—.

Volviendo a Giroux (2006), es posible hablar de la relación que existe entre la ética, la política y la educación. En tal caso; es necesario alcanzar una teoría de la ética que pueda legitimar una mediación reflexiva sobre formas emancipatorias —proyección política—, como leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, para generar espacios creativos que permitan intervenir con libertad no solo



de pensamiento, sino de acción. En este sentido, la investigación social y educativa consolida espacios de nuevos conocimientos.

Sin embargo, podemos aludir a que en la concepción de una ética social y política, para América Latina, los investigadores sociales y de la educación pueden acudir al pensamiento pedagógico humanista latinoamericano, que tiene como fundamento un intelectual comprometido en la praxis social y cultural. Es decir, una teoría crítica que educa para la emancipación, en el sentido que construye discurso crítico.

El origen de la pedagogía latinoamericana debe reconocerse en la historia, la cual está plasmada en las dinámicas de las relaciones que conquistaron, colonizaron y aculturizaron este continente. En este contexto, es pertinente volver la mirada al análisis que Enrique Dussel, (1980), quien hace una reflexión sobre lo que él denomina pedagogía latinoamericana. Un crítico que pone al descubierto una pedagogía de la opresión para el colonialismo. Una pedagogía latinoamericana que no recoge las estructuras teóricas de los grandes pensadores europeos de la pedagogía moderna, que ya formaban parte de un constructo teórico pedagógico en aquellas latitudes y que justamente son el resultado de la oposición a las viejas tradiciones pedagógicas. Plantea Dussel, (1980, p. 22):

El siglo XIX y el siglo XII viven juntos: el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas [...] (se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América.

Es así como las prácticas pedagógicas latinoamericanas impuestas fueron aquellas que se desprendieron de las viejas tradiciones educativas, congruentes con una pedagogía devastadora, fundamentada en modelos medievales y prácticas pedagógicas clericales basadas en juicios judeo-cristianos. “Así comienza la pedagogía latinoamericana (porque la pedagogía hispánica es la del padre y la amerindia es la de la madre), dominación ideológica en nombre de los más sublimes” (Dussel, 1980, p. 16).

Quizás en este mismo sentido, Dussel también plantea cómo la proyección pedagógica proveniente de los modernos pedagogos europeos tiene una doble dimensión: negar la verdad de un mundo vigente, para afirmar la realidad de un nuevo mundo, desconocido para este continente, como la única verdad. En este sentido, y bajo la toma de conciencia, el pensamiento pedagógico latinoamericano fundado en una acción de rebeldía, ha pugnado, desde mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, por una propuesta pedagógica liberadora<sup>3</sup>. Es por ello que el pensamiento pedagógico latinoamericano, venga de donde venga, se halla impregnado de una concepción y proyección política, condicionado a la resistencia y a la búsqueda de prácticas pedagógicas autónomas, preocupadas por, la liberación, más que por la construcción de conocimiento científico.

Un esfuerzo por la consolidación de fundamentos pedagógicos en la construcción de conocimiento autónomo latinoamericano se encuentra ampliamente en las discusiones sobre pedagogía crítica, propuestas por pensadores americanos y latinoamericanos como Simón Rodríguez,

Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes cimientan su pensamiento en concepciones que van desde la Escuela de Frankfurt, principalmente Jürgen Habermas y el francés Michel Foucault. Una investigación social y educativa para la transformación y el cambio social requiere volver la mirada a la historia para comprender el legado intelectual que servirá de plataforma académica en la construcción de conocimiento para el cambio.

### *Discusión pedagógica para la formación de investigadores autónomos*

Así las cosas, una fundamentación pedagógica orientada a formar investigadores autónomos cimentados en una ética social y política debe sustentarse en una concepción de mundo fundado en su propia realidad. En este sentido, la fundamentación pedagógica para la formación de investigadores sociales debe partir de un debate pleno acerca de cuatro factores esenciales: la realidad social y educativa, la prospectiva de la educación en la transformación social, el papel de la investigación en educación en los procesos de cambio y la investigación como estrategia pedagógica.

La realidad social y educativa es un factor que orienta la estructura básica de una fundamentación pedagógica en procesos de construcción de conocimiento científico. En tal sentido, no se puede desconocer el amplio marco que reseña el tema de la realidad social. Se toman como referencia diversas concepciones sobre las cuales se plasma el significado de la realidad y una realidad social. Para ello se toman autores como Schutz y Habermas.

Al respecto, Schutz (2003) expresa:

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones, abstracciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización de pensamiento. En términos estrictos los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal de la actividad de nuestra mente. (p. 36)

En este mismo orden de ideas, Schutz (2003) establece una diferencia entre los hechos, datos y sucesos que aborda un especialista en las ciencias naturales en relación con las ciencias sociales, y explica que los primeros se encuentran en el ámbito de la “observación, que les es propio”, mientras que con respecto a los segundos afirma que los hechos, sucesos y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta. Su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. (p. 37)

Dentro del campo de las ciencias humanas y la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1998) presenta su argumentación sobre el mundo objetivo y subjetivo en el proceso de la racionalidad, y distingue dos campos: la manipulación instrumental —realista— y el entendimiento comunicativo —fenomenológica—:

La realista tiene que limitarse a analizar las condiciones que un sujeto agente tiene que cumplir para poder proponerse fines y realizarlos, [...] en la fenomenológica [...] el mundo solo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción. El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo. (p. 28)

Sin duda, aún persisten alrededor del concepto de realidad social diversas polémicas académicas y filosóficas. Algunos establecen la necesidad de distinguir entre apariencia y realidad; hay realidades que a primera vista se manifiestan de alguna manera, pero que una vez examinadas con más atención resultan ser de otro modo que como se manifiestan. Sin embargo, aun desde la concepción epistemológica, equivocada o no, de la existencia de una realidad, o desde los criterios metodológicos que se han propuesto en la historia reciente para abordarla y comprenderla —principalmente desde la fenomenología—, o desde la tímida mirada ontológica en condición de objetividad o subjetividad, en el caso particular que nos ocupa, se asume el riesgo de establecer un análisis sobre la realidad social y educativa de América Latina. Se puede argumentar que esta realidad es tan compleja, como complejo es el concepto mismo de realidad. No obstante, nos encontramos inmersos en este contexto, y junto a él participamos activamente de las apariencias, muchas veces sin comprender la verdadera realidad, o simplemente actuando de manera indiferente en el proceso de reproducción social.

La realidad social y educativa en América Latina y el Caribe sigue siendo incierta y alienada. A la entrada del tercer milenio se evidencia un conocimiento asombrosamente desarrollado, especialmente en las ciencias básicas y las tecnologías de punta, aspectos sin precedentes, que indefectiblemente conducen cada vez más a posicionar un capitalismo avasallador, sin que se vislumbren posibilidades de progreso en las grandes masas poblacionales de países pobres y ricos. Por el contrario, las brechas se hacen cada vez más enormes, donde los desarrollos de avanzada, solo llegan a sectores medios y altos, concentrados, muchos de ellos, en las grandes urbes del planeta.

El informe regional 2015 que la Unesco hace sobre América Latina y el Caribe, acerca de la Educación para Todos en el año 2000, insiste que aún perduran elevados niveles de inequidad y pobreza, aspectos que continúan ofreciendo dificultades para la expansión de una educación con calidad en la región. Esta baja calidad de la educación queda demostrada en los resultados de las pruebas PISA, cuando se encuentra que para el año 2012, en promedio, en los nueve países latinoamericanos participantes, un 63% de los alumnos en matemáticas, un 46%, en lectura y un 50% en ciencias, demostró no haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada.

Frente a la situación esbozada por la Unesco sobre la realidad de la educación en América Latina, y otras realidades más que conocemos de cerca, en virtud de nuestras prácticas educativas cotidianas, las instituciones de educación superior, como las instituciones de educación básica, a través de sus maestros, deben establecer diálogos permanentes

y comprensivos sobre las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de las mayorías poblacionales y las proyecciones políticas y educativas propiamente dichas, las cuales deben constituirse en instrumento de poder y en alternativa emancipatoria, con proyección hacia un desarrollo humano. Bajo esta perspectiva, sin duda, es necesario volver la mirada a las pedagogías de contexto, tal como lo planteará Mejía (2011):

Hablar de este tipo de prácticas en su origen histórico significa dar cuenta de un tiempo, en el cual el continente latinoamericano se reveló y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intenten salir del predominio de la ciencia eurocentrista: J.C. Mariátegui, Fals Borda, E. Dussel, Max-Neef, Cendales, Martinic y por supuesto, Freire entre otros más. (p. 26)

De otro lado, pensar en la perspectiva de la educación para las transformaciones y el desarrollo implica atravesar el campo de la racionalidad instrumental, para comprender que el propósito de la educación es recuperar el ineludible sentido de la vida humana, es decir, la dignidad individual y colectiva de los pueblos; así como generar construcciones colectivas que marcan épocas y ciclos en los procesos sociales y la construcción de políticas educativas en función del desarrollo integral. De nuevo recurrimos a Giroux, (2006) cuando al respecto expresa:

Dentro de la tendencia ideológica [liberal], el rigor epistemológico y el estatus académico trabajan bajo la sombra de las ciencias naturales y adoptan un lenguaje de indagación metodológica y racionalidad instrumental que desmoraliza y despolitiza a la relación que existe entre la ética, la sociedad y la educación [...] Es incapaz de desarrollar un marco de trabajo teórico en el que la ética se entienda como principio y práctica que se constituyen por medio de la relación entre el conocimiento y el poder, por un lado, y consideraciones sociales, culturales, políticas y económicas de mayor envergadura por otro. (p. 90)

La educación consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su calidad de vida, ejercer la autonomía, fomentar las condiciones personales y sociales para la convivencia, y promover el desarrollo cognitivo e integral. Para alcanzar un nivel pertinente con el crecimiento, es necesario que los individuos, las comunidades y las sociedades en general, sean capaces de autocomprenderse, identificar sus necesidades, potencialidades, alternativas y propuestas de cambio y mejora, lo cual es posible con procesos educativos viables y coherentes con la realidad. Es decir, la educación debe proporcionar a los sujetos las competencias del ser, del hacer, del saber y el saber hacer, que les permitan una lectura crítica permanente de contextos propios y diversos, y actuar en consonancia.

Tal como lo plantea Garrido, citado en el libro *Educación Superior, Sociedad e investigación* (Henao, Hernández, Hoyos, Pabón & Velásquez, 2002):

La educación, desde los griegos, es el proceso por el cual las personas acceden a una interpretación de la realidad y a unas ideas acerca de lo bueno, de lo justo e incluso de lo bello que comparte la sociedad, alrededor de las cuales se han construido consensos que sirven de base para la cohesión de la colectividad. Pero precisamente estas ideas (bien, verdad, belleza, justicia) sirven de fundamento a una identidad social; fundamentan, es decir, sirven de principio, más que estar fundamentadas ellas mismas en algo que les es exterior. (p. 12)

En este orden de ideas, la prospectiva de la educación orientada a las transformaciones y el desarrollo debe proyectarse desde una fundamentación pedagógica para la alteridad. Esto implica autocomprenderse para comprender lo otro; ponerse en el lugar de los otros, alternando las perspectivas propias del yo.

Una fundamentación pedagógica para la formación de investigadores en ciencias de la educación debe aludir a la pregunta por el papel de la investigación en educación, en los procesos de cambio. Se debe repensar la investigación en educación para que contribuya a un futuro mejor y a la integración del conocimiento hacia una acción efectiva. Si bien, estamos viviendo un momento en que la educación superior y la investigación parecieran ser el camino para la solución de las necesidades y problemas que aquejan a la sociedad, se puede sostener que esto no es tan seguro, pues los esfuerzos de la educación, la ciencia y la tecnología no han logrado solucionar asuntos pendientes en relación con la inequidad social, los conflictos de la humanidad, la hecatombe ambiental y otras catástrofes que pueden ser prevenibles a través del conocimiento científico.

Se puede afirmar que posturas intelectuales históricamente establecidas han sostenido que las capacidades científicas e investigativas deben estar subordinadas únicamente a la realización de fines prácticos y se han negado a ver que en la práctica prevalecen valores que van más allá de la búsqueda del conocimiento, en esta lucha de posibilidades de cambio. En este sentido se expresa la postura de Finkelstein, citada por Giroux (2006):

Los reformadores contemporáneos parecen estar despojando a la educación pública de la misión utópica que tradicionalmente ha tenido, en el sentido de fomentar una ciudadanía crítica y comprometida que sea capaz de estimular el proceso de la transformación política y cultural, así como de refinar y extender los mecanismos de la democracia política [...] Todo parece indicar que los reformadores se imaginan a la escuela pública como instrumentos económicos, en vez de políticos. No forjan nuevas visiones de posibilidades políticas y sociales. En cambio colocan a la escuela pública exclusivamente al servicio de la industria. (p. 37)

Es ahí donde nos preguntamos por el verdadero rol de la investigación: si la comunidad científica debe o no comprometerse con el bienestar colectivo y la igualdad social, o su papel está orientado únicamente al desarrollo de los grandes capitales, cuyos beneficiarios están en un sector reducido de la sociedad. En últimas, se puede decir que esta condición es el principal generador de problemas sociales, y que difícilmente podrán ser resueltos, si solo se fortalece el conocimiento instrumental, en detrimento de los vínculos que se deben generar desde la labor científica con las preocupaciones sociales. Según Vesuris (2008), “esta negativa de la comunidad científica a asumir responsabilidades sociales no puede seguir manteniéndose, dado que ha conducido a una ciencia fuera de control, conformista e inconsciente” (p. 120).

El papel de las ciencias sociales y educativas debe contribuir a la comprensión crítica de la realidad educativa y social de los países, al fortalecimiento de políticas educativas para afianzar los procesos de

desarrollo, en primer lugar, humano y luego, en los demás campos: social y económico, y a la generación de prospectivas y alternativas en educación;

en un ámbito común en el que los científicos y los diferentes públicos comienzan a encontrarse, confiamos en poder averiguar qué elementos proporcionan los expertos para formular e introducir decisiones políticas y cómo se utilizan realmente estos elementos; este espacio común es el único que puede ayudar al desarrollo de un conocimiento socialmente robusto. (Vesuris, 2008, p. 120)

Al preguntarnos por la formación de investigadores, se hace pertinente pensar académicamente acerca de los criterios o fundamentos pedagógicos que históricamente han debatido la búsqueda por una identidad cultural en los procesos de construcción de conocimiento crítico que contribuya a la transformación social. Existe una amplia conciencia de que la trayectoria investigativa en ciencias de la educación está enmarcada en un cuadro histórico con iniciativas pedagógicas foráneas, eurocentristas y estadounidenses, las cuales han sido dominantes en el quehacer educativo en América Latina, que sin duda, han contribuido a la maduración de modelos pedagógicos y a la generación de políticas educativas, pero que, en ocasiones, se encuentran descontextualizadas en relación con el mundo de la vida y las culturas imperantes en el medio.

Se pueden establecer aspectos mediante los cuales se expresa la trayectoria de las tendencias pedagógicas en Europa, América y Latinoamérica; pedagogías tradicionales que de manera histórica han proyectado el quehacer educativo en Europa y América, desde los griegos, atravesando la Edad Media, hasta penetrar en el siglo XX, y han extendido su pensamiento al resto del mundo colonizado occidental; pedagogías que han dejado profundas huellas académicas, pero que infortunadamente no han sido suficientes para la construcción de sociedades más justas, equitativas y autodependientes.

Frente a lo anterior, al final del siglo XIX y en primera mitad del siglo XX surgen unas teorías pedagógicas que se originaron a partir de un profundo sentido filosófico y se constituyeron en la base para la construcción y avance de otras estructuras de pensamiento pedagógico, tanto en Europa, como América y África: Montessori, Ferrer, Decroly, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Stenhouse. Estas pedagogías, que devienen de Europa y Estados Unidos, penetraron de manera imperativa en América Latina y el Caribe, promoviendo expectativas hacia acciones educativas innovadoras, a partir de la concepción filosófica de la pedagogía activa, que si bien, fundamentaron prácticas democráticas, aún se espera comprender la sostenibilidad de su impacto en realidades culturales concretas.

No obstante lo planteado, se reconoce que a partir de los años sesenta del siglo XX, fundamentadas en la discusión pedagógica proveniente del viejo continente, se recrean nuevas posturas filosóficas y epistemológicas, alrededor de un marco de resistencias ideológicas y políticas; se convoca un pensamiento pedagógico orientado al desarrollo de la autonomía, la libertad y la emancipación desde América Latina y el Caribe. Estas pedagogías estaban encaminadas a influir en la generación de



pensamientos identitarios acordes con realidades sociales, políticas y económicas más incluyentes.

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes surgidos de las prácticas y de otra forma de vida tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría desde acá, con nuestras particularidades. Ahí encontramos que ese estatus ha sido producto del esfuerzo de estas corrientes de acción y pensamiento durante los últimos cincuenta años del siglo anterior y lo que va corrido de este, visibilizando unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales de interacción e incidencia o ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la cualidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades. (Mejía, 2011, p. 33)

Existe una crisis de principios y valores que se expresa en las prácticas cotidianas, en cuanto a relaciones humanas, gobernabilidad, deterioro ambiental, ausencia de criterios claros para educar, crisis políticas, y construcción de escenarios de cara al futuro. ¿Será que las pedagogías modernas siguen alienadas culturalmente y no conducen a un desarrollo de pensamiento autónomo, sino al comportamiento heterónomo, como lo planteó Kant? Estas situaciones se pueden interpretar como hechos históricos, que se traducen en procesos cronológicos y crónicos, que han resultado de dinámicas fundadas desde las estructuras económicas y políticas de otras latitudes, colocando a estas poblaciones y sus territorios en permanente incertidumbre. Es allí donde podemos afirmar que las pedagogías eurocentrista y estadounidense han estado vinculadas a intereses propios, orientadas a brindar una educación para el sostenimiento del capitalismo imperante, desconociendo las verdaderas realidades y saberes culturales del Sur. En este caso, se rescatan las pedagogías críticas que toman el camino inverso, en las referencias de Paulo Freire.

A la educación le corresponde un papel vital en las grandes transformaciones y hacia la búsqueda de sociedades progresistas, capaces por sí mismas de dar solución a los problemas y necesidades que les aquejan. Se exige abordar criterios que contribuyan a dilucidar el tipo de investigadores e investigaciones que requieren estas sociedades, en perspectiva hacia la solución de problemas y necesidades que las afectan. Está demostrado que los marcos teóricos foráneos sobre los que se ha edificado la práctica pedagógica para la educación latinoamericana no han sido patrones suficientes para alcanzar una educación de calidad. En este sentido, se hace necesario retomar aquellos enfoques pedagógicos autónomos que con sentido de pertenencia han aportado a la construcción de una identidad crítica de los pueblos latinoamericanos.

Por esta vía, se hace necesario retomar pedagogías críticas y activas, aquellas que se fundamentan en diálogos de saberes y negociación cultural, pedagogías constructivistas, fundadas en pensamiento pedagógico latinoamericano, sin desconocer que Occidente y Oriente han aportado al proceso de enriquecimiento en estos procesos.

Con el propósito de ponernos en contexto, se hace referencia de nuevo a Mejía, quien, en la actualidad, se constituye en uno de los mejores críticos y proponentes sobre pedagogía en América Latina. Y es, justamente, porque parte de una crítica pertinente al paradigma positivista, sin desconocer sus aportes, pero con la firme convicción de que debemos avanzar en una construcción propia, de manera que podamos participar del conocimiento global, a partir de los saberes locales:

En este desarrollo está la búsqueda por plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo y se hace la pregunta por el estatus de la práctica y los contextos. También se muestra que el proceso de acción saber-conocimiento no corresponde solamente a niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellos se produce una porosidad en donde se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados, y dotar de sentido el saber, darle un estatus, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y, sin duda, la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos y, en algunos casos, construir un campo interepistémico nuevo. (2011, p. 32)

## Conclusión

Con base en lo planteado, se puede afirmar que la construcción de una fundamentación pedagógica para la formación de investigadores autónomos fundada en una ética social y política requiere de una profunda reflexión e interpretación histórica sobre la educación, que reconozca y comprenda los procesos, los desafíos, los encuentros y desencuentros que han definido en América Latina el camino hacia la apropiación de nuestra realidad social, cultural y educativa. Así mismo implica avanzar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, que exhorta a los intelectuales a tomar partido de los grandes sucesos que ocurren en el mundo. Tal vez, en términos de Bourdieu citado por Moreno (2013), “construir individuos epistémicos, que estén comprometidos con un razonamiento, un discurso o una trayectoria de un campo ambiguo donde afectan a la legitimidad del razonamiento, el discurso y la trayectoria del mismo modo que están afectos por ellos”, (p. 152).

Es acertado conjugar planteamientos pedagógicos foráneos con referentes teóricos contextualizados que permitan abordar las incertidumbres con una inmensa posibilidad de creatividad. Una pedagogía fundada en los principios de la ética social y la política se encuentra cimentada en la crítica y acción de cambio social, es decir, una pedagogía humanista capaz de aportar al sujeto autonomía de pensamiento.

Es importante reconocer que el paradigma participativo de la investigación científica en América Latina ha contribuido al abordaje de la realidad social, económica, política y cultural a través de un entramado crítico que está involucrado con la sociedad civil y particularmente con las comunidades en un proceso propio de transformación con sentido de pertenencia.

Es necesario resaltar que desde los años setenta del siglo XX, la ciencia social junto a una concepción de pedagogía crítica y autónoma latinoamericana ha sido particularmente influyente en la construcción de pensamiento político y revolucionario, que concibe a la educación y el conocimiento científico como el único derrotero para una verdadera transformación cultural. No obstante, las nuevas corrientes que se han originado desde la perspectiva mercantilista, que afloran del modelo neoliberal, han atomizado el pensamiento, colocando una brecha distante entre los saberes propios del desarrollo en el campo del mundo de la vida y aquellos que se ajustan al complejo mundo de la instrumentación del mercado.

En este orden de ideas, solo la pedagogía crítica demanda las estrategias orientadoras que permitan recuperar y afrontar las crisis que devienen de la estructura de un conocimiento interesado e instrumentalizado a favor del capital.

## Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Recuperado de: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/17/53>
- Bourdieu, P. (2011). Sobre intelectual y político. Extractos de Conferencia Magistral en la Convención de la Asociación de Lenguas Modernas. Recuperado de <https://aquileana.wordpress.com/2011/03/08/pierre-bourdieu-sobre-intelectuales-y-politica/>.
- Böhm, Wolfried. (2010). *Historia de la Pedagogía desde Platón hasta la actualidad*. Editorial Universitaria Villa María – Eduvin, Córdoba (arg.). Recuperado de: <https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/lahistoriadelpedagogia-winfriedbohmf.pdf>
- Colombia. (1996). *Colombia al Filo de la Oportunidad. Misión de los sabios*. Bogotá: Colciencias, Tercer Mundo Editores. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia\\_al\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf)
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América. Recuperado de [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/1980\\_La\\_pedagogica\\_Dussel.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/1980_La_pedagogica_Dussel.pdf)
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). Intelectuales y el poder: Una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze. En: *Microfísica del poder*, Las ediciones de la Piqueta. Madrid.
- Giroux, H. (2006). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Madrid: Tauros Humanidades.
- Henao, M., Hernández, CA., Hoyos, G., Pabón N., & Velásquez, M. (2002). *Educación Superior, Sociedad e investigación*. Bogotá: Instituto

- Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias.
- Manifiesto de la Reforma Estudiantil de Córdoba - 1918. (Febrero, 2018). Cuadernos de pensamiento crítico latinoamericano, CLACSO, (5), Recuperado de <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Manifiesto-de-la-Federaci%C3%B3n-Universitaria-de-C%C3%B3rdoba-1918.pdf>
- Martínez Sánchez, Miguel A. (2010) Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento. CAURIENSIA, Vol. V, 215-236, Recuperado de [file:///C:/Users/Acer/Downloads/Dialnet-ImplicacionesEducativasDeLaReformaYContrareformaEn-3430586%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/Dialnet-ImplicacionesEducativasDeLaReformaYContrareformaEn-3430586%20(1).pdf)
- Mejía, M. (2011). Educación y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL), DVV Internacional, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, La Paz (Bolivia)
- Moreno J. (2013). Pierre Bourdieu y el análisis de los campos intelectuales. Logos. Anales del Seminario de Metafísica, 46. 149-165. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/42868/40719>.
- Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Editores.
- Unesco. (2015). América Latina y el Caribe, Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- Vesuris, H. (2008). El rol de la investigación en la educación superior: implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social. La educación superior en el mundo, 3(7). 119-141. Recuperado de [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7959/07%20\(119-131\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7959/07%20(119-131).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos, Editorial Rubí

## Notas

- 1 La praxis se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por ideas del hombre, tal como se manifiesta en el comportamiento ético y en la vida política.
- 2 Sin desconocer que es Dewey quien posteriormente critica la postura conservadora de la educación centrada en el niño, en razón de que la finalidad central de la escuela era la desarrollar entre los estudiantes una inteligencia y disposición crítica que fuese congruente con sus acciones como ciudadano socialmente responsable [...] el desarrollo de la inteligencia o de la capacidad de un niño para el pensamiento crítico no era meramente una cuestión epistemológica o cognitiva (Giroux, 2006, p. 135).
- 3 En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado neocolonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del Estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e

identificación del padre Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (ente orfanal como lo hemos llamado) a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del preceptor, el ego magistral (Dussel, 1980, p. 55).