

2

Eje 2

Teorías pedagógicas
contemporáneas

Autor: Alfonzo Cárdenas



Índice

Introducción	3
La racionalidad práctica	5
La práctica pedagógica	8
Hacia una pedagogía crítica	11
Referencias	15

Introducción



Figura 1.

Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/series-twelve-people-preschooler-senior-colored-561162487>

Para comenzar nuestra reflexión acerca del eje sociocrítico que permea las teorías pedagógicas contemporáneas, podemos establecer la pregunta central que orienta la comprensión del tema; esta pregunta es la siguiente: **¿qué impacto tienen los hechos y discursos en la formación del sujeto en la época contemporánea?** Con base en esta pregunta, podemos pasar a la temática sobre la cual vamos a reflexionar; esta gira en torno a las nociones de **intersubjetividad, alteridad, dialogismo, valores, poder y política.**

Aunque somos conscientes de que la temática no resuelve la gama de factores que envuelve este eje, creemos que es consistente con lo que hemos venido planteando en este módulo y da pie para proseguir la tarea de comprender los dos ejes restantes. Además, estos temas se ajustan a las expectativas que generan las tres corrientes pedagógicas que son de nuestro interés. Ahora, podemos proseguir preguntándonos cuál es el elemento disruptivo que enlaza el propósito pedagógico de corte crítico social. Sin darle vueltas al asunto, digamos que ese elemento es el **espacio.**

A primera vista, esta es una declaración simple; pero si penetramos en su sentido, el espacio está permeado por la presencia del ser humano y solo desde allí se puede comprender el asunto. Si bien quienes se han ocupado del tema afirman que el tiempo y el espacio son parámetros contextuales dentro de los cuales se producen todos los fenómenos, no siempre aciertan en su concepción. Por ejemplo, Kant pensó que estos dos factores eran intuiciones humanas. Otros reconocen que son parte de la realidad y existen, en consecuencia, son límites dentro de los cuales ordenamos las cosas para comprenderlas.

Creemos que en esta conciencia de los límites encontramos la dificultad. Poner límites es una manera de objetivar las cosas, de someterlas a control, medición y explicación. Pero esa operación no garantiza que las comprendamos, máxime cuando las miramos aisladas. De hecho, esto afecta la concepción disruptiva de que, al estar todo conectado con todo, vivimos en la emergencia, la simultaneidad, la sincronía, estamos confrontados permanentemente al surgimiento de lo nuevo, a la innovación. Para el caso que nos ocupa, el espacio del cual hablamos es social (la sociedad). Si el conocimiento y el comportamiento son asuntos de interés de la pedagogía es porque ellos se localizan en la sociedad, eso quiere decir que no se puede descuidar la actitud crítica; no se pueden asumir sin criterio, sin ser puestos en crisis, sin que haya una reflexión sobre la educación.

Así se destaca el papel del contexto en sus distintas variables: históricas, sociales, culturales, familiares y escolares. De este modo el conocimiento y el comportamiento se someten a estas variables, no son absolutos y deben ser cultivadas según **principios racionales, humanísticos y emancipadores**. De acuerdo con esta orientación, el docente ejerce el papel de facilitar y motivar experiencias vitales, mientras el estudiante orienta su aprendizaje con miras a desarrollar su personalidad atendiendo a necesidades sociales y cognitivas propias de una comunidad de intereses, radicados en torno a principios científicos, éticos y políticos.

Teniendo en cuenta que los intereses de sus impulsores giran en torno a lo que se ha llamado 'pedagogía crítica', esta corriente sociocrítica es el foco de lo que viene más adelante.

Antes de entrar en este tema, es hora de ver el video resumen No. 1: "Hacia la racionalidad práctica", en el cual se propone una visión sucinta acerca del tema que viene a continuación.

La racionalidad práctica

La racionalidad práctica, aparece como una manifestación emergente de la racionalidad dialógica y por supuesto, ella nos pone en contexto, en situación; **nos pone en el espacio social**. La racionalidad ético-práctica exige considerar al ser humano como ser de acción. La acción corresponde a actos de personas que en virtud del dominio que tienen de ellos, se convierten en sujetos de acción en contextos definidos, en lo que nos concierne, son contextos de interacción en los que media el lenguaje. Esto quiere decir, en términos de Ricoeur (2006), que la acción humana no es muda ni incommunicable y, por tanto, es **pública**.

En ese encuentro es donde la educación se sitúa como una práctica humana y asume perfiles éticos en un espacio definido (Cullen, 2004). Esto quiere decir que la educación, más que asunto científico, es un **asunto humanístico**, por eso depende de las personas que saben, creen y opinan con fundamento; por supuesto, la sociedad que busca el bien común. Ese 'bien común' tiene muchas aristas: puede apuntar a la socialización, al cultivo del pensamiento, las emociones, las virtudes, la comunicación o de estar bien informado y ser competente en el mercado global.

En esta dirección, **la educación** se ajusta a un papel ético, que basado en la interacción, **construye al sujeto en diversos ámbitos institucionales**: la familia, la escuela y la sociedad; desde allí, se desarrollan actitudes y valores hacia las regulaciones de lo institucional; sin ellas, es imposible el desarrollo cognitivo, ético y estético del ser humano. El sujeto sociocognitivo, según los contextos de formación y de ejecución, responde activamente a las condiciones y necesidades surgidas en *contextos* y adapta su conocimiento y su comportamiento a esas condiciones y necesidades, gracias a la *arquitectura funcional* (Rivière, 1978) que le corresponde como ser humano; estas condiciones se extienden a la educación y a la pedagogía.

Lo anterior da como resultado la visión arquitectónica de la educación a la que hemos venido haciendo referencia asume perfiles políticos; esta se fija en la relación entre el ser y el hacer público desde el poder; si uno de los constituyentes del poder es la ideología y buena parte de esta la ejerce el Estado, ello da razón de por qué la educación siempre es controlada desde allí de acuerdo con intereses hegemónicos de una clase. Tal como dice Cullen:

La educación es así un problema de Estado, porque es un derecho que se sigue de la liberada y la igualdad (la justicia como equidad), porque es necesaria una intervención para favorecer a los más desprotegidos, porque esa intervención no puede transgredir la libertad individual para elegir el propio proyecto de vida, porque sin educación el

acceso a los bienes sociales (que mostraría la igualdad de oportunidades) queda claramente restringido (2004, pp. 38-39).

En este caso se destacan la dinámica de los procesos y las condiciones de inteligibilidad de la acción educativa en una comunidad que comparte determinados valores. No solo se trata de reconocer la acción sino de comprenderla para situar desde ahí las condiciones prácticas de la educación, tal como lo exige la **condición pragmática de nuestra época**.

Esta condición indica que el conjunto de saberes es una construcción social que, además de facilitar la comunicación, construye mundos desde diversas *perspectivas* ideológicas, lo que supone considerar la influencia que esas perspectivas tienen en el comportamiento y de conocimiento humano que interesan a la pedagogía. Dado que *la comunicación nos pone en situación de alteridad*, es preciso reconocer que siempre nos situamos frente al otro y nos comunicamos con el otro y para el otro. El sujeto en situación de alteridad define *puntos de vista* y aprende a participar, compartir y conciliar estrategias para construir una visión tridimensional, uno de cuyos rasgos es su transformación en **sujeto modal**, con **capacidad para optar de manera libre, razonada y argumentada frente al mundo vivido**.

La interacción, entonces, implica la intersubjetividad como contexto de encuentro con otra conciencia (Berger y Luckmann, 1993) y otra conducta que construyen el mundo en su propia perspectiva; ella garantiza a la par el intercambio cognoscitivo, social y emocional, gracias a la mediación institucional de la escuela. Este proceso marca la convivencia humana en comunidad y facilita la interiorización personal de lo producido culturalmente en el seno de la sociedad. Ello es resultado de que **el ser humano es persona de acción** (Marquínez, 1986) que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural que comparte con otras personas en la actividad social conjunta.

NO LO OLVIDES



Por tanto, desde el punto de vista sociocrítico, **la escuela debe contribuir al enriquecimiento mutuo de quienes se educan en las diversas miradas de otros, en la construcción de la capacidad múltiple y compleja de entender el mundo en sus infinitas variedades culturales y en la apertura de posibilidades para enfrentar lo desconocido y lo indeterminado**. Cabe recordar que su interés, además de cognitivo, es fundamentalmente ético y político, lo cual resulta de un sujeto acuciado por la **doble alteridad arquitectónica** en que se encuentra situado frente al otro y frente a la cultura (Bajtín, 1997).

Es imprescindible reconocer que **la práctica educativa es parte de la práctica social** y eso está condicionada por factores productivos, culturales, religiosos, éticos y atravesada por ideologías. Frente a este discurso ético y político sobre la educación, cabe destacar algunos hechos a los cuales responde ese discurso. Lo anotado hasta aquí es evidencia de que **el interés de la racionalidad práctica proviene de la crisis de la razón instrumental o de la racionalidad técnico-científica**; la crisis de la razón instrumental es resultado de sus pretensiones de instaurarse como una visión universal y unitaria de las maneras de abordar la realidad. Esta crisis se evidencia en la crítica de la representación, la cual se expresa de varias formas en el sistema educativo; entre ellas, podemos citar las siguientes:

- a. La formación basada en la enseñanza de la ciencia como saber demostrado y verdadero.
- b. El poder de la autoridad a la cual se debe obediencia; la disciplina como forma de control social.
- c. El respeto por valores centrados en una moral maniquea; el disciplinar social a través de normas impuestas.
- d. La aceptación de modelos interesados en el tratamiento matemático y cuantitativo de datos.
- e. La autoridad del maestro y del texto como fuentes exclusivas de saber.
- f. El poder de ordenar la tarea escolar.
- g. La evaluación centrada en la objetividad o en la pregunta de confirmación.
- h. El poder del conocimiento intelectual centrado en el trabajo con dicotomías.

Es en el horizonte de esta crisis es donde cabe hablar de la acción como una forma particular de la condición humana y el puñado de nociones (causalidad, intención, voluntad, motivo, eficacia, agente, finalidad, paciente, etc.) que le está asociado a temas que tocaremos de manera superficial.

Además de esa crisis, la **racionalidad práctica** nos permite entender la manera cómo se constituye el sujeto. En este caso, viene en ayuda Foucault (2009, p. 118), quien decía que “mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos”. En esa dirección, Foucault habla de las formas de objetivación por las cuales atraviesa el ser humano en su constitución de sujeto; una de esas prácticas es la ciencia tal como se manifiesta, por ejemplo, en la lingüística o en la economía que objetivan al hablante o al productor o trabajador, respectivamente. Otras son las ‘prácticas divisorias’ que analizan al hombre tanto en su interior como en su exterior como loco o cuerdo, hombre virtuoso o criminal. En tercer lugar, aparecen las prácticas mediante las cuales los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos. Estas prácticas se refieren, por ejemplo, a los modos de reconocernos como sujetos de sexualidad.

En atención a estas palabras, **el sujeto tiene una genealogía arraigada en las prácticas**; ellas escenifican acciones y mediaciones que objetiva de forma diversa, mediante

reglas y condiciones materiales propias del quehacer humano; desde allí, se ejecutan **prácticas reconstructivas**, gracias a las cuales se interpela al sujeto en sus límites históricos y se reconocen las prácticas discursivas como constructoras de objetos de los que hablan y de sujetos que hablan.

Teniendo en cuenta estos elementos, es fácil identificar una serie de conceptos disruptivos que configuran el espacio como contexto necesario donde se suceden las acciones que ejecutan los sujetos cuando entran en relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Por eso, la concepción del espacio en red es el concepto disruptivo que alimenta estas reflexiones. Dado que nada del accionar humano es trascendente ni ocurre en 'ninguna parte', pasamos a hablar de la *práctica educativa* como uno de los temas que interesan a la reflexión sociocrítica.

Hagamos un alto en el camino.

Representaciones sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado de educación inicial de Horacio Gabriel Romero

La práctica pedagógica

¿Qué es mediación?

Antes de entrar en materia, es bueno que nos preguntemos por un término que a menudo aparece a la hora de hablar de esta práctica; es el término 'mediación'. Si consideramos que una práctica es una acción mediada es porque la mediación es la que hace posible el tránsito entre la acción y sus efectos. Se puede, entonces, decir que la mediación es un dispositivo que facilita, multiplica las posibilidades y garantiza la efectividad de una acción.

Dicho esto, la práctica pedagógica apela a las mediaciones porque estos dispositivos favorecen la diversidad de las formas de pensar y evitan que la conducta humana sea puramente reactiva; adicionalmente, las mediaciones **agilizan y regulan los procesos** en que se ve involucrado el ser humano. Por ejemplo, en el caso del conocimiento, la mediación es una experiencia sinérgica gracias a la cual la acción cognitiva gana eficacia cuando es segmentada en tareas más pequeñas: nociones, conceptos, categorías, estructuras cognitivas, operaciones, problemas, juicios, razonamientos, inferencias, definiciones, etc. Cada uno de estos elementos es una mediación que permite que la labor global del pensamiento se cumpla de manera adecuada y eficaz.

Aristas de la práctica pedagógica

Dado ya hemos visto y hablado de la crítica de la razón instrumental y de la importancia de la racionalidad práctica; pasemos al segundo tema, apuntándole a tratar de establecer en qué consiste la práctica pedagógica.

Digamos que **la práctica educativa es el proceso activo mediante el cual se imparte educación al sujeto**. Si la enseñanza del sujeto se orienta hacia el conocimiento y el comportamiento, según lo hemos advertido, la práctica pedagógica asume varias aristas: es epistemológica, ética y política.

Arista Epistemológica

Habiendo reconocido su carácter epistemológico y hecho la respectiva crítica, es preciso plantear que la esta tiene perfiles éticos; además de lo dicho, la ética caracteriza los actos educativos como acontecimiento responsable o un momento pedagógico intensivo orientado hacia el sentido. Esto requiere hacernos a una idea acerca de la responsabilidad **ética de educar atendiendo a la necesidad de no ser indiferentes frente al otro y no vivir la práctica educativa de manera fortuita** (Bajtín, 1997). En esta condición, la práctica pedagógica no puede obedecer a un 'dejar pasar'; hay que darle contexto a la acción permanente y ponerla en situación; en otros términos, es ejercerla frente al otro y hacerlo de manera responsable; es evitar la repetición de las mismas prácticas (toda repetición es alienante); es no escudarse, no basarse en evasivas, no tener coartadas, no recurrir a la excusa por no hacer; es reconocer que todo acto del sujeto es imputable a él en el encuentro con el otro, debe tener consciencia de que el momento del encuentro no se puede dejar pasar porque es irrepetible.

Arista Ética y política

La práctica pedagógica responsable es indelegable como compromiso con la vida y la cultura; por eso, hay que tener cuidado de no darle toda la importancia a la razón teórica (instrumental o técnico-científica) y aceptar el compromiso formativo con el otro que no consiste sólo en enseñar ciencia. **Formar es procurar darle sentido a la práctica educativa desde valores; es expresarse y ponerle acentos a la acción, apuntarle a la singularidad de los actos, ser capaz de extraponerse frente al otro/Otro y vivir la vida de manera histórica; en fin, es participar en el acontecer del ser.**

La práctica educativa responsable, como lo veremos más adelante, debe convertir el aula en un escenario de dialógico, transformarla en comunidad de habla donde a distancia de los contenidos declarativos, se discuta, pregunte, responda, pongan en escena diferentes puntos de vista, se razone diferente, argumente e interprete, pero, principalmente, se sustenten los valores y se asuman posiciones en contra de la palabra única, del conocimiento puro y profundamente imbuido por contenidos ideológicos y políticos que conduzcan a la libertad y a la transformación social.

Esta ojeada a la práctica pedagógica responsable ha de inclinar a los maestros a potenciar diversas formas de razonamiento -abductivo y transductivo- (Cárdenas, 2011a y 2011b); promover las posibilidades de la acción humana; asumir al sujeto encarnado en su diversidad histórica; afrontar la formación en valores; ubicarse más allá de los límites del pensamiento abismal (De Sousa, 2010); procurar una ciencia 'helénica' (Zemelman, 2003) que nos permita abrirnos al mundo como actores en el contexto de la complejidad (Colom, 2006).

Ahora bien, el interés de la pedagogía en la formación (Vargas, 2007) debe hacer que sus prácticas sean un proceso continuo de crecimiento en la cultura y responsabilidad social; que haga posible tomar posición y modelar un mundo presidido por valores, donde se dé el “gobierno de los hombres”, según la clásica propuesta de la Escuela de Frankfurt, pionera de cierta versión de la pedagogía crítica.

Por tanto, **la formación no puede ser vista como un asunto meramente disciplinar**; ya lo hemos dicho, la educación no puede hacer solo eco del prestigio del conocimiento científico o del triunfo de este sobre la conducta humana. Si el problema es la formación en valores, esta hegemonía va en contravía de la responsabilidad social de la educación en cuanto desfavorece la orientación axiológica de la práctica educativa. Bajo esa orientación, **la formación debe darle continuidad a la transformación ética del ser-acontecer dentro de la arquitectónica, donde el ya-ser abre paso a las posibilidades del deber-ser, instancia donde en lugar de metas prolifera la apertura de caminos.**

De estos presupuestos se desprende una hipótesis pedagógica fundamental: **el sujeto se forma en la medida en que se constituye de manera pasional y activa frente a sus determinaciones.** En su constitución, son imprescindibles las prácticas discursivas como se verá en el siguiente eje. Formar es entre muchas cosas:

- a. Apoderarse ideológicamente de la conciencia cognitiva, ética y estética que domina el campo sociocultural.
- b. Entrar en diálogo formativo con el **ya-ser** como sobreentendido cultural y con el gran tiempo como reconstrucción del sentido histórico (Bajtín, 1992 y 1997).
- c. Adentrarse en el acontecimiento del sentido, en los matices de la verdad, en las múltiples formas de la representación.
- d. Afrontar de lleno el conflicto de las ideas.
- e. Aprender a moverse con libertad en el universo social del conflicto ideológico.
- f. Estar siempre puesto frente a lo inacabado que es el horizonte del otro/Otro.

Antes de seguir adelante, podemos ver un segundo video resumen 2 que amplía el panorama de las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, la educación no puede desconocer el papel que, de acuerdo con la racionalidad ético-práctica, desempeñan la acción y la mediación; ellas nucleas buena parte de las prácticas sociales y en especial las prácticas educativas, todas ellas influidas por la totalidad del horizonte ideológico donde se desenvuelven.

Acorde con lo dicho, **las ideologías cobran interés en la práctica educativa, dado que se construyen y reconstruyen en el horizonte de conciencia del otro: de cada uno de nosotros, de los demás, del contexto, del mundo y la cultura.** En particular, nos conviene destacar que las ideologías son formas de legitimación y ejercicio del poder que tratan de preservar ciertas concepciones acerca de la realidad, pero también del mundo vivido y experimentado por el ser humano. En esa dirección, la ideología asume un papel dominante recurriendo a prácticas retóricas para justificar desde las ideas formas de pensar, actuar y decidir que pasan por ser universales. Contra esa hegemonía, también debe luchar la formación.

Ante tales retos, Zemelman (2003) propone distanciarse de ciertos parámetros de orden teórico y cultural (principios, temas, contenidos, significado, experiencias, etc.) que con su carga de valor determinan las formas de pensar; el fin de esta propuesta es atender a la objetivación y a la subjetivación para entrar en lo indeterminado como materia prima del pensamiento crítico. Esta práctica de distanciamiento es necesaria al pensamiento crítico, en procura de la lucidez en torno a la realidad social en que se produce la acción educativa, para poder volver a actuar frente a ella, darle sentido la búsqueda de lo indeterminado y permitir que la ciencia pueda desarrollarse, gracias a nuevas formas de razonamiento y a una nueva voluntad de verdad, que más allá de la lógica, nos ubique en circunstancias histórico-culturales desde las cuales podamos superar los límites de la lógica bivalente para apropiarnos de otras realidades y abrir campo a nuevas narrativas.

Estas son algunas de las razones por las cuales la educación no puede pasar por alto las prácticas discursivas en su relación con formas de pensar y formas de usar el lenguaje.

Lectura recomendada

Realiza la siguiente lectura *Mirada a la pedagogía crítica* de Alfonso Cárdenas, para complementar lo visto.

Hacia una pedagogía crítica

Teniendo en cuenta lo dicho, el conocimiento y el comportamiento humano, como objeto de una pedagogía crítica, asume varias dimensiones: dialéctica, analéctica, ideológica y dialógica; en conjunto, ellas definen la praxis humana lo que significa que las prácticas pedagógicas deben abrirse a diferentes formas de racionalidad (lógica, crítica y estética) y a la representación plural y no encastrada en la verdad.

1. En primer lugar, **la pedagogía crítica debe tener interés en denunciar las contradicciones de la racionalidad** (Carr y Kemmis, 1988), como hemos visto es abierta y diversa. En este sentido, debe asumir como objeto crítico a la escuela ya que ella siempre ha estado atenta al desarrollo de la lógica, la imposición de la verdad, procurar la objetividad, regular la conducta, imponer normas y menospreciar todo aquello que positivamente no sea 'realidad'; en dirección opuesta, debe señalar caminos para promover la doble vertiente lógica-dialéctica y analógica-analéctica del conocimiento para desde allí propiciar el desarrollo de la racionalidad dialógica: cognitiva, ética y estética.
2. En segundo lugar, debe **apoyar el ejercicio pleno de la libertad** (Freire, 1997). Esta última es una empresa que debe marchar de la mano de la autonomía, la crítica y la creatividad, en diversos ámbitos de lo cultural y social. En consecuencia, la escuela debe

afanarse en el desarrollo transversal de los valores y en cultivar la persona integral de modo que no se privilegie ideológicamente cierta visión de mundo ni se ponga el relieve sólo el conocimiento científico, como si bastarán por sí solos para ofrecer una educación efectiva. **La autonomía, la crítica y la libertad no se dan fuera de contexto y tampoco se predicán de un sujeto en abstracto**; se predicán de un sujeto personal, encarnado y situado frente a otros, frente a sí mismo y frente al mundo, tal como se propone desde la condición espacial, contextual en que vivimos, según se dijo al principio.

3. En tercer lugar, **la práctica debe fundamentar políticamente la interpretación de los actos sociales** para cambiar la conciencia de las prácticas humanas; es decir, debe ser una práctica reflexiva, crítica. Por eso, la escuela que es dogmática, memorista y autoritaria le presta un flaco servicio a la educación. Igualmente resulta peligrosa la que predica que cualquier interpretación vale. Corresponde, entonces, a la escuela poner interés en la comprensión de las interpretaciones distorsionadas del accionar humano, más cuando **toda interpretación debe ser coherente, contextual e histórica** y, por lo tanto, debe estar suficientemente sustentada en argumentos.
4. En cuarto lugar, una práctica más consiste en **crear la conciencia de la emancipación**; un hombre activo, pensante, consciente, responsable, autónomo, reflexivo, libre, respetuoso, debe ser un hombre emancipado de cualquier doctrina, de cualquier autoridad, de cualquier dogma o cadena que coarte su libertad, su capacidad para tomar decisiones, su libre albedrío en el contexto abierto de su relación con el mundo, consigo mismo y con los demás. Esto no significa caer en el anarquismo; significa que, dados los condicionamientos sociales y culturales en que vivimos los humanos, nuestra manera de pensar, actuar, decidir debe obedecer a la capacidad para asumir posiciones con criterio, dada esa doble alteridad de la que tanto hemos hablado.
5. Por último, si las prácticas educativas nos ponen frente al problema de la acción humana, es porque ella tiene particular interés en la investigación educativa que debe concebirse como investigación acción crítica (Carr y Kemmis, 1988); de acuerdo con esta apuesta, la realidad rebasa cualquier sistema conceptual, así sea científico. Rebasar un sistema científico, romper con él requiere ponerse en situación, saberse ubicar en el límite de lo conocido o ser capaz de adoptar una postura reflexiva, saturada de puntos de vista que nos permitan abordar la cultura desde múltiples focos, relaciones y convergencias.

Esta perspectiva crítica de la investigación educativa apunta en dos direcciones; por un lado, a un proceso de iluminación recíproca de la acción educativa, donde es posible advertir numerosas confluencias culturales, al margen de jerarquías, sin perder de vista las relaciones, los retos dialógicos y las miradas complementarias que faciliten al investigador educativo imaginar de muchas maneras y ser capaz de situarse en los límites. No siendo la ciencia monolítica, lógicamente aséptica que se ve influida por lo que ocurre en el contexto social. Por otro lado, la investigación acción crítica propone la necesidad de que los maestros se conviertan en investigadores de sus prácticas pedagógicas.

Según Carr y Kemmis (1988), sus características son **la participación del colectivo de maestros en la toma de decisiones; el carácter democrático y la contribución al cambio social.** Esto se resume en que la investigación educativa es una práctica social que crea las condiciones para formar comunidades de aprendizaje o comunidades de estudiosos que aprenden de los problemas y de los efectos de su acción estratégica para mejorar la acción a partir del entendimiento y la transformación del contexto donde ocurren las prácticas pedagógicas.

Cabe hacer una aclaración a propósito de la insistencia en la práctica; la pedagogía crítica no separa la teoría y la práctica pues considera que toda práctica es teórica como toda teoría es práctica; no consiste en teorizar sobre la práctica ni prescribirla, como tampoco informar el juicio práctico. Consiste en que los maestros como intelectuales (Giroux, 1990) o personas ilustradas transformen mediante su acción crítica las condiciones sociales (Carr y Kemmis, 1988).

En cuanto a la personalización, debe prestar atención a las diferencias individuales, a los estilos cognitivos y comportamentales y a la identidad y diferencia cultural para que sus acciones se atengan a ritmos de aprendizaje, se tome conciencia de los diferentes ambientes culturales y deje de ser indiferente frente a la diferencia, atendiendo a la premisa del sujeto en proceso, abierto al diálogo racional, pero radicado en la sociedad, la historia y la cultura; abierto a las diversas manifestaciones de la subjetividad e igualmente comprometido con los demás miembros del grupo social.

En consecuencia, esta práctica crítica debe adoptar las facetas humanística, social y política del hombre (Carr y Kemmis, 1988):



Figura 2.
Fuente: propia

Si la pedagogía crítica es una invitación a no suprimir el contexto de la acción educativa, su labor debe orientarse a promover aprendizajes cada vez más conscientes, reflexivos y críticos que suplan las necesidades y exigencias de la praxis social que se configura en torno al conocimiento y al comportamiento del ser humano. Esto se hace imprescindible con más veras en el contexto postmoderno, donde no se puede obedecer a sus propuestas porque están a la moda; en este caso, también se exige la reflexión crítica. Esto, en palabras de Giroux, significa que:

El desafío para los educadores críticos es cuestionar cómo se debería utilizar la pedagogía crítica para anular las peores dimensiones del criticismo cultural postmoderno mientras se apropia de sus aspectos más radicales. Al mismo tiempo, está el tema de cómo deben construirse una política y un proyecto de pedagogía para crear las condiciones para la agencia social y el cambio institucionalizado entre los jóvenes postmodernos (Giroux, 1994, pp. 113-114).

Al acabar de estudiar este eje, se evidencia como estamos enfrentados a hechos y discursos nuevos cuyo conocimiento y reflexión debe llevarnos a transformar nuestras prácticas pedagógicas.

Referencias

- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. (1997). *Filosofía del acto ético y otros apuntes - De los borradores y otros escritos*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bajtín, M., y Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Berger, P., y Luckmann, Th. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Brock, S, (2000). *Acción y conducta*. Barcelona, España: Herder.
- Bronkard, J. P. y otros (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris, Francia: Delachauz & Niestlé.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P.; Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Cárdenas, P. (2011a). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91.
- Cárdenas, P. (2011b). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación Educativa*, (55), 44-54.
- Cárdenas, A. (2012). Comprensión, sentido y pedagogía. *Colombian Applied Linguistics*, (14, 2), 146-162.

- Cárdenas, A., y Ardila, F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 27-50.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1974). *La arqueología del saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder II*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Del sujeto y del poder*. México: La Guillotina.
- Flecha, R. (1994). *Las nuevas desigualdades educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid, España. Alianza.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto – La investigación social de segundo orden*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Marquínez, G. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Bogotá, Colombia: América.
- Martín, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Ánthropos.
- McLaren, (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Puchet, E. y Díaz G., A. (2010). *Inquietud de sí y educación – Hacia un replanteo de la filosofía de la educación*. Montevideo, Uruguay: Editorial Grupo Magro.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. México, España: F.C.E.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid, España: Cátedra.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Bogotá, España: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, A. (1978). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, España: Alianza.

De Souza, S. (2010). *Para descolonizar Occidente-Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Vargas, G. (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá, Colombia: UPN-San Pablo.

Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Wertsch, J. (1985). *La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine*. Paris, Francia: Delachauz & Niestlé.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de Ciudad de México.