

La perspectiva epistemológica socio – crítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación¹

The Socio-Critical Epistemological Perspective in the Critical Science of Education: Education as Transformation and Training as Emancipation

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro; Runge Peña, Andrés Klaus

 **Diego Alejandro Muñoz Gaviria**
diegomudante@gmail.com
Universidad Católica de Oriente, Colombia

 **Andrés Klaus Runge Peña**
andres.runge@udea.edu.co
Universidad de Antioquia, Colombia

Revista Kavilando

Grupo de Investigación para la Transformación Social Kavilando,
Colombia
ISSN: 2027-2391
ISSN-e: 2344-7125
Periodicidad: Semestral
vol. 13, núm. 2, 2021
revistakavilando@gmail.com

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/377/3773182011/>

Nuestra revista y contenidos editoriales cuentan con acceso abierto y se rigen bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



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

Resumen: El presente artículo tematiza, desde el referente de la ciencia crítica de la educación, aspectos referidos a la relación existente entre pedagogía, educación y formación, para lo cual se recuperan las siguientes ideas pedagógicas críticas: la concepción del ser humano como sujeto histórico, la educación como transformación social y la formación como emancipación humana y política.

Palabras clave: Ciencia crítica de la educación, Pedagogía, Educación, Transformación, Formación, Emancipación.

Abstract: This article addresses, from the referent of the critical science of education, aspects referred to the relationship between pedagogy, education, and training, for which the following critical pedagogical ideas are recovered: the conception of the human being as a historical subject, education as social transformation, and training as human, and political emancipation.

Keywords: Critical Science of Education, Pedagogy, Education, Transformation, Formation, Emancipation.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA NECESARIA TEMATIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN HISTÓRICO EPISTEMOLÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO.

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces en la transformación. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. (Freire, 1970, p. 46)

En los avatares del desarrollo de las ciencias², parece ser un lugar común la preocupación por el estatuto científico de los saberes modernos. De esta forma, el saber pedagógico³ se suma a esta preocupación, con la

intención de reivindicar su campo disciplinar, su historicidad, la reflexividad de su quehacer, y su status en relación con las otras disciplinas sociales o ciencias del espíritu.

Esta discusión, tiene al interior del saber pedagógico una larga trayectoria en la cual se reconocen al menos tres grandes tradiciones o culturas al interior o en la perspectiva de la construcción del saber pedagógico, estas son: la tradición francófona defensora de la noción de ciencias de la educación; la tradición anglosajona defensora de las ciencias de la educación en una perspectiva pragmática o teoría curricular; y la tradición alemana defensora de los postulados de la ciencia de la educación. Es de resaltar que cada una de estas tradiciones ha tenido diferentes procesos de apropiación y recontextualización en América Latina.

De esta forma, pensar en la idea de la episteme del discurso pedagógico deberá pasar por el reconocimiento de las diferentes posturas que interactúan en el espectro de las ciencias, bajo el eslogan o logo de lo pedagógico, de allí que sea menester esbozar grosso modo algunos de los postulados básicos desde los cuales parten cada una de estas tradiciones para el abordaje de lo que ellas entienden por pedagogía, no sin antes exponer qué se entenderá desde esta fundamentación por dicho concepto.

Siguiendo a los profesores Runge y Garcés (2006), podemos proponer que la pedagogía

Es la reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica. Esta dimensión de sentido se manifiesta de múltiples formas en las esferas de experiencia científica, estética, normativa (ética, política y derecho), económica y teológica. Tales esferas de experiencia configuran el mundo y la historia, y aunque no pocas veces una de estas esferas, unilateralmente, ejerce hegemonía sobre las demás distorsionando o empobreciendo la experiencia, nos permiten reconstruir las concepciones de hombre, mundo, historia, producción de sentidos e interacción simbólica.

Una perspectiva así, evita que la vinculación con la dimensión de sentido sea un recurso conservador a la tradición que impide al sujeto nuevos cursos de acción desde un horizonte de expectativas entendido como proyecto, sin olvidar la historicidad de la experiencia humana:

La pedagogía como reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales para la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido incluye la reflexión sobre la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de tal dimensión de sentido con las esferas de la experiencia que lo configuran, en los diversos escenarios donde acaecen las múltiples relaciones educativas o interacciones entre sujetos desde la perspectiva de la formación (Runge y Garcés, 2006, p. 69).

Desde esta concepción de lo pedagógico se procura trascender su reducción a una mera metódica y reivindicarle, en cambio, como un campo de reflexión caracterizado por la articulación de los discursos y las prácticas en torno a los conceptos de educación y formación.

Se entiende en este texto la educación como la agencia socializadora que las diferentes configuraciones sociales ejercen sobre los sujetos que le componen. El énfasis dado por la educación es la influencia “exterior” que las instancias humanizadoras de la sociedad: familia, escuela, estado, religión, medios de comunicación, entre otras., ejercen sobre un determinado sujeto en proceso de formación (Muñoz, 2017)

Siguiendo nuevamente a los profesores Runge y Garcés (2006):

Con el concepto de formación se hace alusión a la estructuración epigenética del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto” (p. 69).

Dado lo anterior, se pueden posicionar las siguientes ideas como perspectiva de comprensión de este texto a los conceptos de pedagogía, educación y formación: en primer lugar, la pedagogía es un campo de reflexión

académico sobre la educación y la formación. En segundo lugar, la educación reconstruye las influencias del contexto sociocultural sobre los sujetos, y la formación, la agencia que ellos desarrollan sobre sí mismos. Ahora bien, estas ideas comportan múltiples discusiones según las tradiciones pedagógicas citadas.

Para la postura francesa, el asunto pedagógico es tributario del estudio de lo educativo, considerado éste como un espectro más amplio en el que se introducen de forma extensa las diferentes formas y maneras de la reproducción cultural, no necesariamente cobijadas en el ámbito del saber experto de la pedagogía: por ejemplo, los medios de comunicación, la familia, o los amigos, como instituciones encargadas de la socialización. Así, el enfoque francófono reivindica la supremacía de los saberes modernos aplicados: sociología de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, historia de la educación, entre otras, como saberes capaces, desde la perspectiva positivista de las ciencias, de dar las herramientas de explicación e intervención de lo educativo y, desde allí, de lo pedagógico, en tanto reproducción y práctica de enseñar. Así las cosas, para esta tradición la pedagogía queda relegada a una traductora e implementadora del conocimiento producido por las ciencias de la educación (Mialaret, 1985)

La tradición o cultura anglosajona parte del reconocimiento de las ciencias de la educación francesas, pero asume una postura más práctica del asunto, al considerar desde la filosofía pragmática y utilitarista la validación de los saberes, entre ellos la pedagogía, en cuanto saberes aplicados, es decir, en tanto son susceptibles de ser convertidos en técnicas de adaptación social. La búsqueda de la experiencia y la experimentación como condiciones de fondo del acto y saber pedagógico serían las condiciones de certeza de un saber científico de este tipo que asume también la denominación de teoría curricular.

De otro lado, desde la perspectiva alemana se reconoce la fuerte influencia conceptual que brinda la filosofía a la pedagogía, de allí que para algunos autores este vínculo sea indisoluble (por ejemplo Herbart, Pestalozzi o Natorp). Para la tradición alemana, la ciencia de la educación en singular resalta la primacía en el estudio de lo pedagógico de la diada pedagogía-filosofía. Al interior de la ciencia de la educación son rastreables incluso algunas subdivisiones como: la pedagogía de las ciencias del espíritu, cercana a los postulados epistemológicos de Dilthey y por ello a su disputa con el positivismo comtiano; para esta versión de la ciencia de la educación, la práctica pedagógica en cuanto contextualización del saber pedagógico, prima sobre la teoría pedagógica de carácter más legaliforme. De allí, que su idea de la cientificidad de la pedagogía se encuentre referenciada con el supuesto de la existencia de ciertas ciencias del espíritu diferentes a las ciencias naturales y, por ello, abocadas a la comprensión de lo contextual o históricamente situado. La ciencia empírica de la educación, cimentada sobre las bases del positivismo incursiona en la ciencia de la educación, para este enfoque la pedagogía es ciencia en tanto ciencia experimental, la cual ha de realizar ejercicios investigativos y de intervención tendientes a la búsqueda de leyes o uniformidades. Por último, se encuentra la ciencia crítica de la educación, que persigue la lectura histórica propuesta por la pedagogía de las ciencias del espíritu, pero trasciende a ésta, al proponer la crítica y la capacidad de transformación como condiciones necesarias para la configuración científica de un determinado saber (Wulf, 2000)

Las tradiciones pedagógicas esbozadas permiten vislumbrar el amplio horizonte de discusión de lo pedagógico. En aras de dar claridad conceptual al lector, este escrito apuesta por una mirada a lo pedagógico, y con ello a la educación y la formación, desde la perspectiva de la ciencia crítica de la educación, que como ya se expuso, es tan solo una expresión de la tradición pedagógica alemana. La apuesta por este enfoque se justifica desde el interés emancipatorio que este texto asume para la comprensión de lo pedagógico, y así la educación y la formación dejan de ser vistas como reproducción y control, para ser entendidas como transformación y emancipación. Interesa en este escrito reivindicar el saber pedagógico como un lugar estratégico y comunicativo desde el cual poder proponer y agenciar acciones sociales de resistencia y construcción cultural y política.

Siguiendo este supuesto, se procura en este escrito dar cuenta de los siguientes aspectos:

En un primer momento, se expondrán los fundamentos epistemológicos e históricos de la teoría crítica, como tipo de conocimiento e interés que goza de un lugar en el concierto de los saberes propios del campo conceptual de las ciencias humanas y sociales, y que, por ende, tiene su expresión concreta en el campo pedagógico.

En segunda instancia, se reconocen las expresiones de dicha teoría crítica en el espectro de la tradición pedagógica alemana o ciencia crítica de la educación, principalmente en lo relacionado con la crítica y las relaciones dialécticas entre teoría y praxis.

Por último, se proponen algunas conceptualizaciones pedagógicas en clave crítica, en torno a la comprensión pedagógica y política de la educación como transformación y la formación como emancipación.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA CRÍTICA

Se puede iniciar este apartado con la siguiente tesis: la teoría crítica se encuentra en las bases epistemológicas de un pensamiento crítico en pedagogía siendo, por ello, en clave reconstructiva, obligatorio hacer evidente los supuestos centrales que permiten configurar dicha orientación. Con el ánimo de presentar algunos aspectos históricos y epistemológicos de la teoría crítica, se procederá a continuación a esbozar de manera general el devenir de dicha tradición del pensamiento moderno.

Partiendo de cierta discontinuidad histórica⁴, se podría decir que la teoría crítica tiene su estructuración conceptual en la obra de Karl Marx, con textos como *La cuestión judía*, *El capital*, *Contribución a la crítica de la Economía Política*, *Manifiesto del Partido Comunista*, *Miseria de la Filosofía*, *Manuscritos*, entre otros; el pensamiento de Marx podría recopilarse en los siguientes postulados (García, Muñoz y Gómez, 2006):

- La historia consiste en un conjunto diacrónico de procesos dialécticos, es decir, de procesos que resuelven tensiones y contradicciones entre relaciones y fuerzas sociales antagónicas u opuestas.

- En un momento dado de la historia la conciencia humana, aplicada a la naturaleza, produjo tales fuerzas productivas, las cuales entrañaron un grado notable de división social del trabajo. A su vez, esta última dio lugar a la aparición de los medios de producción, lo cual significó la diferenciación del poder entre los individuos o grupos que controlan la producción y quienes se ven inevitablemente llevados a vender su fuerza de trabajo. Así comenzó la historia de la desigualdad social o la historia de la civilización industrial.

- El poder y la autoridad son función de la propiedad de los medios de producción. La distribución de la propiedad privada es el principio estructurante de toda la sociedad y con ello fuente de desigualdades y conflictos sociales.

- La división del trabajo combinada con una posesión diferencial de los medios de producción (tierra, herramientas, enseres, maquinaria) da lugar a un estado de desigualdad social y de explotación de unos hombres por otros. Bajo tales condiciones el hombre no es dueño de su propio trabajo, ni de su propia persona, ni está unido a los demás hombres, sino que está en relación antagónica con ellos. Es decir, que padece un estado de alienación.

- La desigualdad social y los diversos modos de la alienación se plasman en la formación de las clases sociales, cuya estructura y dinámica dependen en última instancia del desarrollo de los medios de producción, es decir, de la economía.

- Cada sistema económico (patriarcal, esclavista, feudal, capitalista) crea nuevas productividades a medida que se desenvuelve. Estas contradicen cada vez más las relaciones socio – económicas de producción y el marco político en cuyo seno se desenvuelven, hasta que se produce una ruptura revolucionaria que hunde el sistema predominante. Aunque pueden darse reveses y regresiones parciales, ello significa que cada nivel o estadio histórico es superior al anterior (en complejidad técnica, riqueza de bienes, dinámica social, conocimientos) y que la historia posee una trayectoria ascendente o progresiva. La historia posee un sentido: a través de sus leyes de desarrollo (que son cognoscibles) la historia conduce a la humanidad a un estado supremo de liberación.

Trátese del advenimiento del comunismo en el que no existirá explotación y los hombres entregaran a la expresión de todas sus facultades creativas. Es esta la utopía social que en algunos casos lleva al marxismo incluso a negar su condición metodológica de corte dialéctica para el estudio o comprensión de la historia, a lo cual Karl Mannheim denomina “marxismo esencialista” u “ortodoxo” (Mannheim, 1957)

- La cultura (o sea, el conjunto de instituciones y creencias jurídicas, religiosas y morales) es producto de las relaciones de producción del sistema de desigualdad social predominante. Como tal posee una capacidad de retroacción sobre la estructura socioeconómica que la genera, de modo que puede alterarla y modificarla en cierto modo. Mas las fuerzas infraestructurales (la economía) son las que a la postre determinan la dirección de la historia, pues prevalecen siempre sobre las superestructurales.

- La fase más interesante para el estudio de la historia es la nominada por el sistema económico capitalista, puesto que es su inexorable crisis final la que ha de crear las condiciones que conduzcan a la fase histórica de liberación señalada.

Estos supuestos de la primera teoría crítica, que como ya se ha dicho, tienen como telón de fondo las ideas de Marx, han sufrido transformaciones en su devenir histórico; de allí que pueda hablarse contemporáneamente de posturas postmarxistas o teorías críticas de segunda y tercera generación⁵, con representantes como: Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas. Para el filósofo alemán Jürgen Habermas, en su texto *La reconstrucción del materialismo histórico* (1992), el materialismo histórico necesita de una reconstrucción que pueda actualizar sus intereses científicos, antropológicos, sociológicos y pedagógicos, aunque ello pueda implicar una transformación de sus supuestos básicos. Dicha reconfiguración postmarxista podría identificarse a la luz de los siguientes aspectos (García, Muñoz y Gómez, 2006):

- La vida social es el resultado de una interacción constante de intereses, y el interés es el elemento básico de la conducta social del hombre: este planteamiento es defendido por Jürgen Habermas en su texto *Conocimiento e interés* (1996), donde este autor sostiene que en el fondo de toda actividad humana incluyendo la ciencia, se encuentran al menos tres tipos de intereses, desde los cuales de forma consciente o no, los sujetos sociales (individuales y/o colectivos) le dan o asignan un sentido a su entorno y actuación. Estos tipos de intereses son: el interés técnico, propio del conocimiento empírico analítico que pretende el control y manipulación del mundo; el interés práctico, propio del conocimiento histórico hermenéutico, que busca la reconstrucción permanente de entendimientos comunicativos y con ello la existencia de intersubjetividades vitales en la configuración de vínculos sociales; y el interés emancipatorio, propio del conocimiento crítico social, que persigue la configuración en los seres humanos de sujetos históricos capaces de reflexionar críticamente sobre sus condiciones de vida, para luego buscar transformaciones o cambios⁶.

- El conflicto de intereses domina la vida social y se expresa en normas coactivas, sistemas represivos y contiendas de todo género: al partir del supuesto anterior, se deja clara la existencia de forma permanente de la actividad social humana de ciertos tipos de intereses, los cuales en tanto asuntos, sugerencias o ilusiones sociales pasan a ser defendidos por sujetos históricos, los cuales en su interacción tienden a presentar fricciones, tensiones y contradicciones que pueden ocasionar la emergencia de diferentes manifestaciones del conflicto social. El reconocimiento de la existencia de estos intereses en el entramado social, requiere de la configuración de estrategias socio-políticas y de cierta dialéctica negativa que le den al choque de intereses una dimensión propositiva a la comunidad societal.

- El equilibrio social es precario. Esencialmente es un equilibrio de fuerzas, no un consenso normativo generado sin coacción: con este supuesto, se pretende argumentar la no existencia de “neutralidades” valorativas en las diferentes esferas del sistema social y con ello la crítica a las miradas consensualistas, integracionistas y contractualistas. Así, en el fondo de toda construcción humana descansa la defensa de un interés, y dentro de ellas, principalmente en las encargadas de la coacción social. Es de anotar que, desde esta perspectiva, no se niega la posibilidad de la gestación de acuerdos sociales, considerándolos como transitorios o en continuo devenir.

- El consenso normativo existe como expresión ideológica de las formas de represión o explotación que ejerce unas colectividades sobre otros: desde el interés emancipatorio, del cual parten estos argumentos, la función de una teoría del conflicto sería el desmantelamiento de los diversos camuflajes que ocultan intereses de dominación, los cuales se encuentran en todos los tipos de sociedades, hasta en aquellas que se consideran desde el deber ser como las más igualitarias.

- El conflicto social tiende a la división de la sociedad en bandos, clases, instituciones y grupos competitivos en luchas por el poder (económico, político e ideológico). el orden social depende de la naturaleza de esta lucha y del sistema de fuerzas que se establece entre sectores dominantes y sectores dominados, es decir, el conflicto social mismo posee una estructura.

- La contienda entre los diversos sectores conduce al cambio, que es universal y permanente: el cambio social es la constante en la condición humana (transformabilidad), éste se experimenta gracias a la coexistencia de los diferentes intereses, los cuales en su dialéctica engendran nuevas realidades, que a manera de síntesis se perfilan históricamente como tesis a ser falseadas desde antítesis que a su vez construyen, desde la actuación humana, nuevas síntesis, las cuales experimentan este mismo movimiento dialéctico.

- El asunto central de la reestructuración del materialismo histórico es la emergencia histórica de nuevas clases sociales, estructuradas al rededor de nuevas formas de ocupación: clases medias compuestas por trabajadores no manuales poseedores de saber-poder (ingenieros, médicos, arquitectos, psicólogos, etc.). La nueva clase obrera con reconversiones al interior de las sociedades industriales, que hacen pensar por la muerte de la clase obrera o la caída de la idealización del proletariado. Al respecto, Eugenio del Río propone las siguientes reconsideraciones sobre la concepción teórica del proletariado: el proletariado se ha disputado históricamente entre la disyuntiva de mejorar lo que hay o enfrentarse a ello de forma revolucionaria; si bien es cierto que el proletariado posee potencialidades revolucionarias, la pregunta sería ¿cómo se pueden realizar estas potencialidades?; la clase obrera es un conjunto sumamente heterogéneo en su conciencia, actitudes políticas e ideas (Del Río, 1989, pp.130-135).

- Un nuevo sistema de clases sociales genera nuevas formas de conflicto: ya no es la clase obrera el centro de interés o de importancia en la sociedad industrial moderna. Al respecto expone Touraine en su texto: ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes (1999) que, frente a la caída de los conflictos centrales de la modernidad, entre ellos el conflicto económico y político existente entre capitalistas y proletarios, motor de movimientos sociales como el obrero – sindical, se gestan en la actualidad nuevas manifestaciones del conflicto social. De esta forma, para este autor: “el conflicto central de nuestra sociedad es, según mi análisis, el que libra el sujeto en lucha, por un lado, contra el triunfo del mercado y las técnicas y, por el otro, contra unos poderes comunitarios autoritarios. Ese conflicto cultural me parece central hoy en día como lo fuera el conflicto económico de la sociedad industrial y el conflicto político que dominó los primeros siglos de nuestra modernidad” (Touraine, 1999, p. 99). este nuevo conflicto central pone en el escenario de la reflexión humana la siguiente pregunta: ¿podemos vivir juntos?, asunto no tematizado por los movimientos sociales de la sociedad industrial y, por lo tanto, sólo consigue vislumbrarse como motivo de la movilización en el escenario histórico de la crisis de la modernidad y con ello emergencia de nuevos movimientos sociales⁷.

- La configuración de la sociedad de masas y la mirada unidimensional del hombre en cuanto consumidor y trabajador, fruto del aparente triunfo a nivel civilizatorio de la sociedad industrial. Para Marcuse en su texto El hombre unidimensional (1985), “en tanto universo tecnológico, la sociedad industrial avanzada es un universo político, es la última etapa en la realización de un proyecto histórico específico, esto es, la experimentación, transformación y organización de la naturaleza como simple material de dominación” (Marcuse, 1985, p. 26). Así, la unidimensionalidad hace alusión a la omnipresencia del mundo tecnológico y desde allí, el menos cabo de otras dimensiones humanas como la afectividad, la crítica y la reflexión.

- Las nuevas líneas de la causación social:

La nueva perspectiva se basa en la importancia del conocimiento (y la información y la comunicación) como causa del cambio social, en unos casos afirmando su primacía absoluta y en otros poniéndolo por lo menos a la par con otras causas tradicionalmente aceptadas de cambio, como puedan serlo la formación del capital, la lucha de clases o la represión política” (Giner, 1974, p. 215).

La hegemonía histórica del capitalismo intelectual o la sociedad de la información, ubica como principal causa del poder y del conflicto social el manejo de la información, quien posea el conocimiento podrá manipular o controlar las vidas de los otros, el geoconocimiento o la geopolítica de la ciencia, estudian las manifestaciones globalizadas de esta nueva forma de control social.

· La sociedad del riesgo: la teoría de la “sociedad de riesgo” de Ulrich Beck (Beck, 1998, pp. 201-222), demarca la llegada a un estadio en el transcurrir moderno, en el cual los sujetos son conscientes de las consecuencias perversas o latentes de su orientación de acción, además del aumento de la dinámica de producción de riesgos, por fuera del control de las instituciones modernas, escribe el autor: “mientras que en la sociedad industrial la “lógica” de la producción de riqueza domina a la “lógica” de la producción de riesgos, en la sociedad del riesgo se invierte esta relación” (Beck, 1998, p.19). La realidad histórica que pretende este autor describir desde el concepto y teoría de la sociedad del riesgo, es el contexto de la crisis moderna, en la cual los efectos perversos venidos de la sociedad industrial (pobreza, crisis ambiental y existencial) se hacen globales, y con ello responsabilidad de todos⁸.

Dado lo anterior, se puede afirmar que la teoría crítica representa una crítica a todas las diversas formas de dominio sobre el hombre y la naturaleza, propias de la sociedad industrial, con el objetivo de desvelar las auténticas necesidades del hombre y tomar conciencia de las estructuras sociales que las reprimen. La irracionalidad se ha vuelto un rasgo tan característico de la sociedad como lo es su racionalidad y la historia de esta muestra el carácter instrumental de la razón tendiente a la explotación del ser humano y la naturaleza.

De esta forma, la sociedad de mercado es sólo una apariencia de liberación económica; en realidad se sacrifica al individuo, sus necesidades y la naturaleza a las necesidades del mercado. El germen de irracionalidad constante en la sociedad se manifiesta aparentemente en los movimientos totalitarios y fascistas: son el ejemplo claro del dominio sobre el hombre y del sometimiento de éste a los valores del grupo. Así, la función de una teoría crítica será cuestionar las ideologías que dan paso a configuraciones irreflexivas de lo social. La vida social en occidente, es la historia inacabada de una integración imposible de la subjetividad y la universalidad, tal como reflexiona la filosofía de Hegel y de Marx, que no se ha dado en la historia ni es previsible que pueda darse en la historia inmediata: fracaso del socialismo, burocratización creciente del individuo.

Puede decirse, a la luz de los fundamentos teóricos expuestos, que la acción social, política y pedagógica propuesta desde la teoría crítica se dirige hacia la resistencia contra todo tipo de instrumentalización, siendo su ideal formativo el ser que busca liberarse de toda instrumentalización y que, incluso, ha de procurar no desaparecer como sujeto. Sus preguntas pedagógicas centrales serán: ¿La sociedad racional del futuro, como ideal educativo, es sólo posible a modo de postulado de la razón práctica, como un imperativo moral? ¿Hay en términos formativos, sujetos históricos de este imperativo? ¿Hay garantía histórica de su posible puesta en práctica? ¿Cómo educar y formar después de Auschwitz?

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA TRADICIÓN ALEMANA: LA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Como se expuso en la introducción de este texto, en la tradición alemana coexisten tres perspectivas: la ciencia empírica de la educación de orientación positivista, la pedagogía de las ciencias del espíritu de orientación hermenéutica y la ciencia crítica de la educación con orientación crítica. Esta última afirma, en contraposición de las dos anteriores, el carácter histórico, político y social de la educación, apoyándose en una mirada crítica de la historia, la ciencia, la sociedad y el sujeto. La ciencia crítica de la educación, intenta posicionar

una reflexión sobre la educación y la formación que permita desde cierta dialéctica negativa, identificar las condiciones históricas y sociales que han configurado estrategias concretas de reproducción y resistencia cultural, así como, desvelar las aporías que limitan la expansión de la naturaleza humana, cuya base es la capacidad de juicio. Por ello, esta orientación pedagógica combina distintas formas de crítica (Wulf, 2000, pp.150-153):

- La crítica ideológica: aparece como el juicio histórico que se realiza a los contextos políticos e históricos en los cuales los sujetos desarrollan sus vidas, su finalidad es poder dismantelar las relaciones y los centros de poder que condicionan dichas vidas. La crítica ideológica, tiene la intención de dismantelar dichos tejidos de poder, para desde una postura socio constructivista, transformar las realidades históricas. Con ello, la crítica no se queda sólo en la denuncia desesperanzada, sino que abandera dinámicas de producción de nuevas realidades, con consignas como: ¡son posibles otros mundos!

La crítica ideológica de la ciencia crítica de la educación permite evidenciar las relaciones sociales, políticas y económicas que vinculan la institución social llamada escuela, con los espíritus y dinámicas de la época. La escuela deja de ser vista como un simple dispositivo de control social no problematizado, para pasar a ser concebido como un escenario vital de confrontación política, que mina las bases ideológicas de la reproducción cultural. En otras palabras, se confronta desde esta orientación el contexto de producción de realidades sociales.

- La crítica terapéutica: pretende confrontar el proyecto vital de cada sujeto, a la luz de la responsabilidad que cada sujeto tiene con su propia vida. Esta crítica recupera los cimientos de las teorías de la formación, en cuanto reclama la función protagónica del sujeto en el proceso de darse forma. Lo terapéutico es entendido como la agencia del sujeto sobre sí mismo, el objetivo de la crítica se concentra en la problematización de los mundos de la vida y la conquista política importante se dirige hacia la autonomía y autorreflexividad del sujeto.

Es necesario exponer que dichas dinámicas críticas conllevan a su vez, debates y apuestas acerca de la relación problemática existente entre teoría y praxis. Para la ciencia crítica de la educación, la disyunción entre teoría y praxis, es un producto de la colonización que la razón instrumental ha conseguido en los mundos de la vida modernos. Como ya se enunció en el apartado relacionado con la fundamentación epistemológica de la teoría crítica, la razón instrumental se perfila como la mayor expresión de la tecnificación de la vida, reduciéndose la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos, a simples decisiones de orden instrumental relacionadas con la eficacia y eficiencia de los procesos de producción de mercancías. Para Habermas, en su texto *Teoría y praxis* (2000), la consecuencia más grave y riesgosa de la hegemonía de la razón instrumental es la pérdida de autorreflexión y autocrítica en los sujetos; los sujetos dejan de verse como constructores de historia para pasar a ser simples autómatas culturales.

En las perspectivas pedagógicas de la ciencia crítica de la educación, la relación dialéctica existente entre teoría y praxis, permite llevar a cabo dinámicas educativas y formativas tendientes a la configuración de sociedades y sujetos capaces de construir sus propios modos o estilos de vida. Así, la teoría deja de verse como simple erudición para pasar a ser juicio crítico, y la praxis se aleja del mero activismo para llegar a ser acción transformadora. Para la pedagogía crítica, esta relación se convierte en uno de los fundamentos claves en la comprensión de su propuesta pedagógica (Wulf, 2000, pp. 156-163)

Desde la relación dialéctica teoría-praxis, la ciencia crítica de la educación resignifica el concepto de formación emparentándolo con el de emancipación; en efecto, para esta orientación sólo puede ser formado aquel sujeto capaz de liberarse de los yugos políticos y existenciales. La emancipación en sus dimensiones política (propia de la crítica ideológica) y personal (propia de la crítica terapéutica), es la apuesta civilizatoria de la pedagogía crítica. De esta forma, emancipación podría entenderse como la búsqueda continua que el sujeto hace en torno a procesos de liberación, en los cuales viejas formas de vida fosilizadas pasan a ser objeto y tema de reflexión, crítica, intervención y transformación. Pedagógicamente, como lo expone Adorno en su

texto Educación para la emancipación (1998), el sujeto deja de verse como una construcción estratégica de agentes exógenos para ser comprendido como una co-construcción, en donde las fuerzas externas e internas de los individuos generan configuraciones capaces de producir seres que tematizan sus mundos de la vida y que piensan siempre en la pregunta por los mundos posibles.

Sobre este tema se puede concluir lo siguiente: la ciencia crítica de la educación alemana brinda al campo conceptual y aplicado de la pedagogía crítica valiosos aportes epistemológicos y políticos, relacionados con la reivindicación de la formación como emancipación, con ello, la acción pedagógica deja de verse como una práctica libre de valores y descontextualizada, para desde la dialéctica existente entre teoría y praxis, ser comprendida como una acción carga de sentido, guiada por intereses, los cuales han de ser tematizados con voluntad de saber; es decir, con el incremento de la auto observación, la autorreflexión y la autocrítica en tanto fundamentos formativos de esta orientación pedagógica.

RELACIONES PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN, RELACIONES POLÍTICAS ENTRE TRANSFORMACIÓN Y EMANCIPACIÓN

Como se ha expuesto de manera reiterada en los otros apartados de este escrito, la ciencia crítica de la educación centra sus preguntas pedagógicas por la educación y la formación desde la transformación y la emancipación. Será entonces objetivo de las siguientes páginas tematizar dichos conceptos.

Entender la educación como transformación, es apostar por un tipo de educación que va más allá de la reproducción cultural, que centra su aporte pedagógico en la socialización de representaciones y agencias capaces de hacer de la realidad histórica existente, una línea de base para ulteriores y necesarios cambios sociales. Con esta idea, la educación vista con el lente crítico puede visualizarse desde sus manifestaciones discursivas, prácticas e institucionales como constructos sociales que han surgido históricamente y que, en cuanto tales, no pueden ser comprendidos y adecuadamente modificados sin consideración de la situación histórica para ellos relevante.

La educación como proceso sociocultural o como sistema de disposiciones normativas emerge en contextos históricos que se hace necesario reconstruir, para poder ofrecer alternativas pedagógicas y políticas a la realidad que parecen reificar. Así, la educación con lleva una práctica de la liberación en tanto el oprimido tenga condiciones de descubrir su realidad histórica y descubrirse, conquistar un lugar estratégico de producción y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico (Muñoz, 2017).

Dado lo anterior, se puede afirmar que la propuesta pedagógica de la ciencia crítica de la educación pretende concientizar a los oprimidos, quienes deben reconocer la situación de opresión en que viven; la educación debe contribuir para que los sujetos se den cuenta de su alienación, es decir, que alojan en sí al opresor; éstos deben perder el miedo a la libertad y con ello ascender hacia un ideal de hombre crítico y político; de igual forma, los oprimidos deben iniciar solidariamente la praxis liberadora, comprometerse y organizarse colectivamente para la transformación social de la realidad, para lo cual han de formarse o emanciparse (Wulf, 2000, pp. 145-149)

La emancipación denota, en clave crítica, liberación. Esta palabra viene del latín, denotando originariamente la separación del hijo adolescente de la esfera paterna de educación, por lo que éste quedaba fuera del control ejercido por la autoridad del padre o tutor; en sentido análogo, se ha empleado para designar la superación de un estado de subordinación y represión, hablándose de emancipación de los obreros, de las mujeres, de los judíos, etc. De allí, su importancia teórica y práctica en el contexto de la ciencia crítica de la educación. La pregunta que emerge de la relación entre educación —transformación y formación— y emancipación es: ¿Cómo es posible una relación entre teoría y praxis que haga posible a su vez procesos emancipadores individuales y colectivos?

Para dar respuesta a este interrogante, y recuperando las ideas de Marx sobre la emancipación, se puede afirmar que ésta comporta o integra las dimensiones individuales y colectivas, sin las que no podría

configurarse un sujeto histórico. Marx en su texto *La cuestión judía* (1969 [1843]), establece la diferencia entre emancipación política y humana. La emancipación humana basada en la crítica terapéutica, esta relacionada con aspectos subjetivos, con las condiciones dadas en la personalidad de cada individuo que pueden ser útiles o perjudiciales para su emancipación. La emancipación política basada en la crítica ideológica, se relaciona con hechos sociales e históricos que operan como condiciones estructurales que permiten o limitan la acción humana, los cuales han de ser criticados - reflexionados en aras de su sostenibilidad o cambio. El fin de la emancipación humana y política es hacer del hombre finalmente un sujeto histórico, que se define como ser humano y, al mismo tiempo, como fuerza social, y en quien la autorreflexión esté ligada al interés por la capacidad plena y la emancipación (Marx, 1969, p. 153)

Para el profesor Christoph Wulf (2000),

El interés emancipatorio es el interés del hombre por mantener y aumentar el hecho de disponer sobre sí mismo. La finalidad es la supresión de la dominación irracional y la liberación de las coacciones de todo tipo. La violencia material no es la única cosa coaccionante, hay también sujeciones bajo la forma de prejuicios e ideologías que pueden ser reducidas o suprimidas completamente, a partir del análisis de su génesis, de la crítica y la autorreflexión (p. 147).

De esta forma, la emancipación y la autorreflexión son procesos formativos en los cuales se constituyen las identidades individuales y colectivas. La autorreflexión se convertiría en un conocimiento emancipatorio en virtud de que la razón misma se halla bajo el interés del triunfo de ella misma, por la autorreflexión el sujeto podría llegar a reconstruir la evolución de la especie en el sentido de la concientización del proceso mismo, para comprender que él mismo puede establecer y modificar reglas en colaboración y de acuerdo con otros. Así, el sujeto emancipado puede conocer sus tareas y obligaciones sociales, puede ser abierto al cambio, y puede luchar por las reformas y el progreso social, pronunciándose en contra de todo tipo de dependencia y terror ideológico (Habermas, 2000, p. 343).

Por todo lo anterior, la educación emancipadora trata de reducir la determinación foránea a favor de la autodeterminación. Determinación foránea significaría, en este caso, toda forma de dominio y de dependencia injustificada e irracional. De aquí se deriva que la educación emancipadora está en contra de las condiciones sociales que provocan los mecanismos de determinación foránea; la educación emancipadora trata de reducir la irracionalidad a favor de la racionalidad.

CONCLUSIONES

En este texto se reconoce el interés que determina los procesos de formación a nivel de la interacción social como un interés emancipatorio, con lo cual, y sin desconocer la procedencia del ideal de libertad de la tradición del idealismo alemán, se apuesta por la formación de seres humanos autónomos capaces de hacer juicios críticos y acciones constructivas sobre sus realidades históricas y sobre ellos mismos.

La criticidad sería la clave para entender esta apuesta pedagógica, y por ello como lo expone el profesor Wulf: “En la medida en que la ciencia crítica de la educación aplica la crítica bajo una forma de autocrítica, la ciencia crítica de la educación debe analizar las condiciones sociales de producción y utilización que denominan su campo de intervención” (Wulf, 2000, p. 175).

De allí que la educación crítica ha de ser crítica consigo misma, para prevenir que la emancipación no devenga en nuevas formas de dominación, es decir, para evitar la tentación de pensar en una y absoluta emancipación del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
Adorno, T. W. (1988). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Del Río, E. (1989). *¿Ha muerto la clase obrera?*. Madrid: Editorial Revolución.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- García, L. A., Muñoz, D., y Gómez, J. D. (2006). Aportes teóricos al concepto de conflicto social: una lectura desde las macro y microsociologías hasta los modelos integradores emergentes. *Antropología y Sociología: Virajes*. <https://ink.gale.com/apps/doc/A257963893/IFME?u=anon~e01e9312&sid=googleScholar&xid=19999c77>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giner, S. (1974). *El progreso de la conciencia sociológica*. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1992). Ciencia y Técnica como “Ideología”. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus Humanidades
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Humanidades
- Horkheimer, M. (2003). Teoría tradicional y Teoría Crítica. En *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mannheim, K. (1957). *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta – Agostini.
- Marx, K. (1969). *La cuestión judía*. Buenos Aires: Ediciones Coyoacán.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- Muñoz, D. (enero-junio de 2017). La educación como práctica de la libertad. Una lectura antropológico-pedagógica a la obra de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41.
- Runge, A., y Garcés, J. F. (2006). *Reflexiones pedagógicas sobre la relación entre universidad, docencia y formación en una perspectiva histórica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Touraine, A. (1999). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

NOTAS

- 1 Este trabajo deriva del proyecto de investigación: "Didáctica General vs. Didáctica específica: aproximaciones histórico-genealógicas" Universidad del Valle, Universidad de Antioquia y UCO. Código: 132-2021.
- 2 Con esta afirmación no se apuesta por un reduccionismo positivista sobre la idea de ciencia, es decir, no se está apostando por una mirada fisicalista de la ciencia. Se entiende la ciencia como un campo ampliado, que al integrar los referentes de las ciencias del espíritu y las de orientación sistemática de la acción, posibilita la integración de saberes no científicos en clave positivista: saberes milenarios, prácticos, artísticos, artesanales, entre otros.
- 3 Siguiendo al profesor Wulf, Se entiende por saber pedagógico: “el concepto que es posible como el resultado de una especie de balance reflexivo que ha acentuado, una vez más, la importancia de los diferentes paradigmas para el desarrollo de la ciencia de la educación” (2000, p. 179).
- 4 Se reconoce la existencia histórica de enunciados dispersos que permiten identificar miradas críticas en autores que antecedieron a Marx, por ejemplo: las ideas de Hegel sobre la dialéctica y los aportes de Feuerbach sobre el concepto de alienación; sin embargo, es en la obra de Marx donde logra condensarse un pensamiento propiamente crítico con interés emancipatorio.
- 5 Expresión introducida por Max Horkheimer en 1937 en su conferencia a los miembros del Instituto de Estudios Sociales de Frankfurt. Con este concepto el autor establece una distinción epistemológica, teórica y política con la denominada Teoría Tradicional, caracterizada por un distanciamiento objetivista con la realidad histórica, dando con ello la falsa ilusión de neutralidad valorativa en la ciencia. Hacen parte de esta Teoría Tradicional la metafísica filosófica y el positivismo epistemológico. La teoría Crítica, distante de esta postura, propone un mayor compromiso con la lucha social y la posibilidad del cambio o transformación del presente (Horkheimer, 2003, pp. 223-271).

- 6 Para una mejor comprensión de los tipos de conocimiento e interés propuestos por Habermas ver: HABERMAS, Jürgen. 1996. Conocimiento e Interés. Barcelona, Ediciones Península. Y, HABERMAS, Jürgen. Ciencia y la técnica como ideología 1994. Madrid, Ed. Tecnos.
- 7 Este aspecto es teorizado por Touraine como formas heteróclitas de reivindicación, protesta y acción de obstrucción o lucha social, las cuales se pueden sintetizar en las siguientes categorías: la defensa de intereses creados, el restablecimiento o incremento de la capacidad de decisión política frente a las fuerzas del mercado globalizadas, y el llamado al sujeto desde la libertad y la cultura (Touraine, 1999, p. 102).
- 8 En la misma línea de Beck, Anthony Giddens propone como estrategia para la transformación de los conflictos de la sociedad del riesgo, que parecen dejar un sabor pesadillesco y negativo en el imaginario de los sujetos, la política de la vida o vital , la cual “se refiere a cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del yo en circunstancias postradicionales, donde las influencias universalizadas se introducen profundamente en el proyecto reflejo del yo y a su vez, estos procesos de realización del yo influyen en estrategias globales” (Giddens, 1995, p. 271). Así, el objetivo central de la política de la vida, es el planteamiento de opciones a la Modernidad, no se resigna a pelear por los “mínimos” en el estuche férreo de esta, por el contrario, se desenvuelve en la dimensión de avizorar nuevas estrategias y posibilidades, es así que, para Giddens, “los intereses de la política de la vida presagian cambios futuros de gran alcance: esencialmente el desarrollo de formas de orden social “al otro lado” de la misma Modernidad” (Giddens, 1995, p. 271).