

PRÁCTICAS DIALÓGICAS EN EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO COLOMBIANO



Edinson Flórez Lorente

Juan Ramos Bello

Jorge Díaz Bernal

Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano

**PRÁCTICAS DIALÓGICAS EN EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO
COLOMBIANO**

Edinson Flórez Llorente

Universidad de Córdoba, Colombia

Juan Ramos Bello

Universidad de Córdoba, Colombia

Jorge Díaz Bernal

Universidad de Córdoba, Colombia

Autores



Sello Editorial FUNGADE

2026

ISBN: 978-628-97582-2-1

El libro “Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano” es producto de investigación y de la experiencia de sus autores. Posee la aprobación del Comité editorial internacional de la RED GADE, adscrito al Sello Editorial FUNGADE, Colombia. Posee su certificación de originalidad. Es evaluado por pares internacionales.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-FUNGADE Sello Editorial FUNGADE <https://redgade.com/libros/>

Dirección: Calle 23 # 16-35. Barrio Pasatiempo. Montería. Colombia.

Email: presidenciaredgade@gmail.com

Editor: Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño.



©2026 Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano. Edinson Flórez Llorente, Juan Ramos Bello, Jorge Díaz Bernal. Autores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-628-97582-2-1

Sello editorial: Fundación de gestión administración deportiva y empresarial (978-958-53041)

Colección: Ciencias de la Educación.

Serie: GADE2026

Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano. Edinson Flórez Llorente, Juan Ramos Bello, Jorge Díaz Bernal. Autores. 1ª Edición. Digital- Corozal (Colombia). FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-FUNGADE, Sello Editorial FUNGADE, 2026. 201 p. 24cm. ISBN: 978-628-97582-2-1

1. Ciencias de la educación 2. Prácticas dialógicas 3. Contexto socio-educativo.



COMITÉ EDITORIAL FUNGADE

Ph.D. Valentín Molina Moreno. Universidad de Granada. España

Ph.D. Lisbet Guillén Pereira. Presidenta CIAPEI. Ecuador

Ph.D. Gabriela de Roia. Universidad de Flores. Argentina

Ph.D. Pedro Sarmiento de Rebocho. Universidad de Oporto. Portugal

Ph.D. Javier Brazo Sayavera. Universidad de la Republica. Uruguay

Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño. Universidad de Miami. Estados Unidos

Ph.D. Maira Vázquez Díaz. Universidad de Oriente. Cuba

Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano

**FUNDACIÓN DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y
EMPRESARIAL
-FUNGADE-**



Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño

Editor

ISBN: 978-628-97582-2-1

Índice

PRÓLOGO.....	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE ENTENDIMIENTO EN LA OBRA DE JÜRGEN HABERMAS.....	5
1.1. Entendimiento en la obra de Jürgen Habermas	6
1.2. Construcción de acuerdos.....	18
1.3. Lineamientos generales para la construcción de acuerdos	20
1.4. El concepto de consenso, acuerdo y entendimiento en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas	26
1.5. Entendimiento, acuerdo y consenso en la teoría de la acción comunicativa (Habermas).....	33
1.5.1. Entendimiento (<i>Verständigung</i>)	34
1.5.2. Acuerdo (<i>Einverständnis</i>).....	35
1.5.3. Consenso (<i>y la problematización de las pretensiones de validez</i>)	35
1.6. Pedagogía para la construcción de acuerdos en ciencias sociales	37
1.7. Las prácticas dialógicas	46
1.8. Argumentación	54
1.10. Argumentos y contraargumentos.....	61
1.11. El paradigma de la intersubjetividad	64
1.12. Racionalidad	67
1.13. Aproximaciones al concepto de racionalidad.....	68
1.14. Conclusiones del capítulo	72
1.15. Recomendaciones	74
1.16. Referencias bibliográficas	75
CAPITULO II. RETÓRICA, ARGUMENTACIÓN Y COMUNICACIÓN ASERTIVA	78
2.1. Retórica, argumentación y comunicación asertiva	79
2.2. Retórica	82
2.3. La retórica clásica	82
2.4. Retórica moderna.....	85
2.5. Retórica y educación.....	86
2.6. Argumentación o nueva retórica	88
2.7. La argumentación pragmadialéctica	91

2.8. Una nueva teoría crítica	93
2.9. El paradigma emergente	94
2.10. Comunicación asertiva.....	95
2.11. Construcción de acuerdos en el contexto del conflicto colombiano.....	97
2.12. Comunicación asertiva.....	101
2.13. Conclusiones del capítulo	102
2.14. Recomendaciones	104
2.15. Referencias bibliográficas.....	105
CAPITULO III. DEL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL AL SOCIOCRÍTICO.....	107
3.1. Del modelo pedagógico tradicional al sociocrítico.....	108
3.2. El modelo socio-crítico	114
3.3. Fundamentación teórica y conceptual del modelo sociocrítico	117
3.4. Caracterización del modelo socio-crítico	124
3.4.1. <i>La Teoría crítica o Escuela de Frankfurt, el punto de partida</i>	124
3.4.2. <i>Interés técnico</i>	126
3.4.3. <i>Interés práctico</i>	127
3.4.4. <i>Interés emancipatorio</i>	127
3.5. El paradigma socio-crítico	129
3.5.1. <i>Principios del paradigma socio-crítico</i>	130
3.5.2. <i>Características del paradigma socio-crítico</i>	131
3.5.3. <i>El modelo socio-crítico en educación</i>	132
3.5.4. <i>El currículo desde el paradigma socio-crítico</i>	134
3.6. Demandas actuales de la educación.....	136
3.6.1. <i>Educación y desarrollo sostenible</i>	137
3.6.2. <i>Una educación humanista</i>	138
3.6.3. <i>Educación y complejidad</i>	139
3.6.4. <i>La educación como bien común</i>	139
3.6.5. <i>Ciudadanos como protagonistas</i>	140
3.6.6. <i>Construcción de una sociedad más justa</i>	140
3.7. Hacia una pedagogía crítica	143
3.8. Fundamentos teóricos y conceptuales de la pedagogía crítica.....	147
3.9. Pedagogía crítica y currículo	149

3.10. Práctica pedagógica crítica como demanda educativa.....	151
3.11. Investigación socio-crítica	152
3.12. La investigación acción.....	154
3.13. Perspectivas metodológicas de la investigación acción.....	156
3.14. La investigación acción participativa como proceso de acción-reflexión-acción .	157
3.15. Operatividad de la investigación acción participativa	157
3.16. Las prácticas pedagógicas cumplen un papel protagónico en la transformación de los contextos socioeducativos	159
3.17. Transformación de la realidad social	160
3.18. Formación docente desde el modelo socio-crítico como demanda educativa para el siglo XXI.....	162
3.19. Pensar la formación docente	166
3.20. Revalorización de la práctica pedagógica.....	170
3.21. Nuevos escenarios de la práctica pedagógica crítica	173
3.22. Conclusiones del capítulo	174
3.23. Recomendaciones	176
3.24. Referencias bibliográficas.....	177
BIBLIOGRAFÍA	181
CERTIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD.....	186
EVALUACIÓN POR PARES	187

PRÓLOGO

Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano: Pensar una pedagogía crítica del discurso se presenta como una apuesta académica y ética por reubicar el sentido de la educación en el lugar que le corresponde: el de una práctica humana que se construye con otros, a través de la palabra, la escucha y la deliberación. En tiempos marcados por la aceleración informativa, la polarización discursiva y la fragilidad de los vínculos comunitarios, este libro insiste en una idea decisiva para las Ciencias Sociales y para la escuela contemporánea: no hay formación auténtica sin diálogo, y no hay diálogo fecundo sin condiciones que garanticen el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

La obra parte de una comprensión amplia del escenario educativo colombiano, donde las aulas y las instituciones no pueden leerse al margen de las realidades sociales que las atraviesan. La pobreza extrema, la precariedad económica, la lejanía geográfica, el mal estado de las vías, las limitaciones en servicios públicos y conectividad, la falta de transporte, la desintegración familiar y otras dificultades cotidianas no son simples “contextos” periféricos: son condiciones materiales y simbólicas que inciden en el rendimiento académico, en la permanencia escolar y en las posibilidades reales de aprendizaje. Reconocer esta complejidad no busca justificar el fracaso, sino ubicar el desafío en su verdadera dimensión: educar implica comprender las vidas concretas de niños, jóvenes y adultos, y asumir que la formación requiere corresponsabilidad entre docentes, directivos, familias y comunidad.

Desde ese horizonte, el libro propone reorientar la tarea docente hacia una misión esencial: establecer con los estudiantes conversaciones y diálogos capaces de enfrentar, contrastar y problematizar discursos; diálogos donde sea posible argumentar, cuestionar, refutar, construir acuerdos y revisar posturas sin reducir el conflicto a imposición o silencio. La escuela, así entendida, no es un espacio para repetir verdades ya cerradas, sino un lugar donde se aprende a pensar con otros, a convivir con diferencias y a construir conocimiento con sentido. En esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como un conjunto de datos para memorizar, sino como una elaboración intersubjetiva que cobra fuerza cuando permite comprender la realidad y actuar en ella.

El planteamiento central que articula el texto es que la construcción de entendimiento puede y debe ser un propósito pedagógico: una forma de coordinar acciones y decisiones colectivas mediante razones, no mediante coerción. Esto exige prácticas discursivas, dialógicas, interactivas y argumentativas que funcionen como herramientas de comunicación orientadas al entendimiento entre sujetos competentes. La palabra “competentes”, en este marco, no remite a una jerarquía de saberes, sino a la capacidad de participar: preguntar, sostener una postura, escuchar la del otro, reconocer su validez como persona, y permitir que en la confrontación respetuosa emerjan comprensiones nuevas. La escuela, en consecuencia, se entiende como un escenario privilegiado para formar ciudadanía: allí se aprende a hablar sin violentar, a disentir sin excluir, a negociar sin someter.

Esta propuesta se sostiene en un conjunto de principios éticos que atraviesan toda la obra: respeto por el otro, disposición genuina a escuchar para ser escuchado, respeto por los derechos humanos y reconocimiento de cada persona como interlocutor válido para construir acuerdos y consensos. La insistencia en estos principios no es decorativa: constituye una respuesta pedagógica frente a los riesgos de la deshumanización, el autoritarismo y la indiferencia. En la práctica escolar, tales valores se traducen en algo concreto: la creación de ambientes donde se puede hablar sin miedo, donde el error se convierte en oportunidad de aprendizaje, y donde el desacuerdo no se castiga, sino que se trabaja.

En términos de su estructura, el libro avanza de lo conceptual a lo pedagógico, y de lo pedagógico a la transformación. El primer capítulo, centrado en la construcción de entendimiento en la obra de Jürgen Habermas, ofrece el fundamento teórico que permite comprender el diálogo no solo como intercambio verbal, sino como práctica social regulada por pretensiones de validez y orientada a la convivencia. En esta base se instala una comprensión crítica de la modernidad, de la racionalidad y de las crisis contemporáneas, con la intención de repensar el sentido de educar para la paz, la armonía y la vida común. La teoría no aparece como un repertorio de citas, sino como un recurso para iluminar la experiencia escolar: allí donde el lenguaje puede ser puente o barrera, inclusión o exclusión.

El segundo capítulo, dedicado a retórica, argumentación y comunicación asertiva, complementa y aterriza la propuesta. Su aporte radica en mostrar que formar en diálogo exige cultivar competencias discursivas: aprender a presentar razones, sostener argumentos,

reconocer falacias, comprender el punto de vista ajeno e incorporar lo valioso del otro en el propio discurso. En lugar de concebir la retórica como simple persuasión, se la entiende como una herramienta para la vida pública y educativa: permite organizar el pensamiento, exponerlo con claridad, y someterlo a examen en una conversación donde la crítica no humilla, sino que ayuda a precisar. En el marco socioeducativo colombiano, estas competencias resultan decisivas para fortalecer prácticas dialógicas capaces de tramitar conflictos, construir consensos parciales y promover participación.

El tercer capítulo, orientado a la transición del modelo pedagógico tradicional al sociocrítico, recoge lo anterior como una reflexión de cierre y, al mismo tiempo, como una invitación a la transformación. Aquí la innovación educativa se comprende como un proceso que convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en la relación sujeto–aprendizaje–contexto. Esta visión exige un profesor que reflexione permanentemente sobre su quehacer y se comprometa con procesos de indagación sostenidos en la dinámica observación–reflexión–acción–reflexión. El tránsito propuesto no es un cambio superficial de metodologías, sino una resignificación de la práctica pedagógica: pasar de una educación bancaria, tecnocrática y tradicional a una formación crítica que reconozca a los estudiantes como sujetos de palabra, pensamiento y mundo.

Desde esta perspectiva, la docencia dialógica se presenta como una vía para “quebrar” las lógicas que reducen el aprendizaje a acumulación de información o a rendimiento instrumental. El diálogo, entendido con seriedad pedagógica, permite el acercamiento entre dos o más personas que necesitan resolver tensiones o conflictos —particulares o colectivos— mediante la escucha, el reconocimiento y la búsqueda de salidas concertadas. En el aula, ello implica asumir que el conocimiento debe ser social, abierto a la participación y sensible a la diversidad de experiencias. Incluso cuando existan incertidumbres frente a lo problematizado, la conversación argumentada permite construir comprensión y orientar decisiones.

En suma, este libro no solo describe la importancia de las prácticas dialógicas: propone una manera de habitar la escuela y las Ciencias Sociales con responsabilidad histórica. La institución educativa aparece aquí como un espacio de formación y esperanza, capaz de forjar horizontes de sentido y fortalecer la autonomía humana aun en medio de limitaciones

materiales. La pedagogía crítica del discurso que se plantea no es un ideal abstracto, sino una práctica posible y necesaria: enseña a comprender, a argumentar, a convivir y a decidir con otros. En una sociedad que requiere puentes más que trincheras, apostar por el diálogo como núcleo de la formación constituye una toma de posición: educativa, ética y política, al servicio de una comunidad que busca reconocerse, transformarse y vivir con dignidad.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DE ENTENDIMIENTO EN LA OBRA DE JÜRGEN HABERMAS

RESUMEN

El presente capítulo reúne los fundamentos que sustentan el estudio sobre la construcción de entendimiento a partir de los aportes teóricos de Jürgen Habermas en su Teoría de la acción comunicativa. En este marco, se presentan los fundamentos de una teoría crítica orientada a explicar los distintos niveles de interacción de la sociedad en sus dinámicas sociales, sosteniendo que la acción comunicativa tiene como componente esencial las normas que regulan, entre sujetos, la conducta y la eticidad. Para ello, se revisan autores de reconocida trayectoria Habermas; Perelman y Olbrechts-Tyteca; Aristóteles; Kant; Wittgenstein; Foucault; Gadamer; De Sousa; Van Eemeren y Grootendorst; Toulmin; Hoyos; Mockus, entre otros con el fin de repensar la idea de racionalidad, resignificarla y comprender la crisis contemporánea de la modernidad, en la perspectiva de aportar a la paz y la armonía entre las naciones del mundo, desde una pedagogía crítica del discurso.

Palabras clave: crítica, comunicación, modernidad, racionalidad, paz, acción

CONSTRUCTION OF UNDERSTANDING IN THE WORK OF JÜRGEN HABERMAS

ABSTRACT

This chapter brings together the foundations that support the study of how understanding is constructed, drawing on Jürgen Habermas's theoretical contributions in The Theory of Communicative Action. Within this framework, it presents the bases of a critical theory aimed at explaining the different levels of interaction in society and its social dynamics, arguing that communicative action has as an essential component the norms that regulate, among subjects, conduct and ethical life. To this end, the chapter reviews the work of widely recognized authors Habermas; Perelman and Olbrechts-Tyteca; Aristotle; Kant; Wittgenstein; Foucault; Gadamer; De Sousa; Van Eemeren and Grootendorst; Toulmin; Hoyos; Mockus, among others with the purpose of rethinking the idea of rationality, resignifying it, and understanding the contemporary crisis of modernity, with a view to contributing to peace and harmony among the nations of the world, from the standpoint of a critical pedagogy of discourse.

Keywords: *critique, communication, modernity, rationality, peace, action*

1.1. Entendimiento en la obra de Jürgen Habermas

En el panorama intelectual contemporáneo, la obra de Jürgen Habermas puede entenderse, en su conjunto, como un esfuerzo sostenido por repensar la idea de razón y, con ello, fundamentar una teoría de la sociedad democrática anclada en esa racionalidad. En particular, la teoría de la acción comunicativa y la teoría crítica de la sociedad ofrecen al pensamiento actual un marco de orientación profundo y coherente para interpretar —y no solo describir— la crisis histórica de la modernidad.

Esta crisis se intensifica ante los grandes conflictos, guerras e invasiones que hoy afronta la humanidad. En múltiples regiones, tales dinámicas agudizan una modernidad marcada por una razón indolente e irracional, que contribuye al empobrecimiento de países vulnerables y en vías de desarrollo, con estructuras débiles en materia de defensa aérea y terrestre. A ello se suman desigualdades e inequidades persistentes entre clases sociales, altas tasas de natalidad en condiciones de precariedad, gobiernos frecuentemente cuestionados e investigados por corrupción y, en general, profundas dificultades para alcanzar paz y equidad social.

En este escenario, la propuesta habermasiana cobra relevancia no como un ideal abstracto, sino como un horizonte teórico-práctico para pensar la construcción de acuerdos y la posibilidad siempre exigente de una paz planetaria sustentada en la racionalidad comunicativa.

La importancia del pensamiento de Habermas ha sido ampliamente reconocida y discutida por numerosos autores. Entre ellos, McCarthy (1998, p. 15), en *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, desarrolla un análisis sistemático que subraya sus aportes a la filosofía, la psicología, la ciencia política, la sociología, la historia de las ideas y la teoría social. En dicho trabajo se recogen aclaraciones conceptuales sobre teoría y praxis, se bosquejan los intereses que subyacen a la investigación empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítico-reflexiva, y se ofrece un estudio metodológico que da cuenta de la concepción de la teoría crítica desde finales de los años cincuenta.

Asimismo, se examina la relación tensionante entre hermenéutica y teoría crítica, entre teoría crítica y teoría de sistemas aplicada a la sociología, y se presenta una visión general del

proyecto habermasiano de la evolución social. McCarthy también aborda la teoría de la comunicación, la pragmática universal o teoría de la competencia comunicativa como un intento por reformular los fundamentos teórico-normativos de la teoría crítica, y finalmente conecta la teoría de la comunicación con la investigación social mediante el análisis de los escritos de Habermas sobre socialización.

Desde una perspectiva estrictamente conceptual, Habermas, en la introducción a *Erläuterungen zur Diskursethik* y en las *Aclaraciones a la ética del discurso* (Habermas, 1991, pp. 6–15), resalta que el empleo del lenguaje orientado a entenderse constituye la forma primaria del uso del lenguaje, de la cual dependen las demás. En este marco, clarifica las pretensiones de validez —la verdad y la rectitud o corrección normativa— y define la acción comunicativa como una forma de interacción social coordinada por el uso del lenguaje orientado al entendimiento. A su vez, entiende por discurso la forma reflexiva de la acción comunicativa, particularmente cuando emergen alternativas que amenazan con la ruptura de la comunicación.

Habermas reconoce también como experiencia filosófica decisiva la lectura de Ch. S. Peirce y su impacto en el pensamiento contemporáneo. Ese acceso estuvo mediado por la interpretación de K. O. Apel en torno a la metaética analítica, en diálogo y confrontación con tradiciones asociadas a Heidegger, Wittgenstein y Gadamer, así como con discusiones en las que interviene R. Rorty, reteniéndose a posiciones vinculadas con Dewey, Heidegger, Gadamer, Wittgenstein y Quine. Tales debates, provenientes tanto de la filosofía analítica como de las transformaciones centroeuropeas de la fenomenología, se convirtieron en un contexto compartido por teóricos de una misma generación.

Sin embargo, el trasfondo vital e histórico de la obra habermasiana remite a otro registro: el de una biografía marcada por la catástrofe de civilización en Europa durante los años treinta y cuarenta del siglo XX. Tras la Segunda Guerra Mundial, Habermas asiste a la reconstrucción, estabilización y profundización normativa de las democracias liberales en Europa Occidental, distanciándose de formulaciones tajantes como la expresada en *Minima Moralia* de Th. Adorno (“comunismo y fascismo son la misma cosa”).

En su obra principal, *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1990), Habermas intenta mostrar —a partir de experiencias históricas de la posguerra, especialmente centroeuropeas,

y mirando desde ahí a las tradiciones anglosajonas— que el diagnóstico weberiano no constituye un destino fatal para la ilustración europea. Correlativamente, sostiene que la homogeneización impuesta por la expansión occidental no es un destino inevitable para una humanidad abstractizada y universalizada, sino que aún es pensable una humanidad a la vez plural y común.

En el tomo II de la Teoría de la acción comunicativa, Habermas precisa la relación entre la autoridad de lo sacro, el trasfondo normativo de la acción comunicativa y la estructura racional de la lingüistización de lo sacro. Inspirado en L. Kohlberg, articula planteamientos de Mead y Durkheim con un Kant reformulado en términos tanto durkheimianos como peirceanos. Con ello, Habermas contribuye a des-occidentalizar el proceso de racionalización que, de la mano de Weber, se identifica con la ilustración occidental.

En esta línea, describir a Habermas recurriendo a Peirce permite comprender mejor la proyección utópica —de progreso y de futuro— sostenida por la idea de un aprendizaje libre, reflexivo y metódico, característica de la modernidad. No obstante, desde el espíritu del hegelianismo de izquierda, la conciencia ilustrada tiende a ver en la religión y en la metafísica formas de infinitud que, en un caso, se convierten en un “trasmundo” duplicado y delirante, y en otro, se ontologizan y cosifican falsamente. Así, ni religión ni metafísica parecen permanecer plenamente en el presente, después de que su “meollo” se habría transformado en la moral racional moderna.

En el marco de la Escuela de Frankfurt, Atencia (1996, p. 2) sostiene que esta tradición reinició una serie de pensadores con el propósito de llevar a cabo un doble análisis crítico: por un lado, una crítica de la sociedad del siglo XX, renovando un análisis marxista considerado periclitado; por otro, una crítica del propio concepto de razón y de las funciones que la teoría debe cumplir en la sociedad. En esa perspectiva, el uso de la racionalidad se liga íntimamente al pensamiento filosófico: la razón se convierte en herramienta clave para ejercer la criticidad en las sociedades actuales, incluyendo la crítica al sujeto pensante como agente socializador y mediador en la resolución concertada de conflictos y confrontaciones sociales.

En palabras de Atencia (1996, p. 2), se trataba de retomar una misión tradicional de la filosofía que parecía eclipsada: la misión crítica. Esto implica la crítica de la estructura social

para desenmascarar su conflictividad interna, y la crítica del papel de la razón en la sociedad industrial, especialmente de aquellas responsabilidades que dejó de cumplir, vinculadas con la emancipación humana. El esfuerzo, por tanto, no es retornar a una razón científicista propia del positivismo, sino a una razón moral fiel al proyecto emancipador, originario e inconcluso, de la ilustración y de la filosofía misma. Entre las tareas destacadas (Atencia, 1996, p. 3) aparecen el análisis de las formas de integración en sociedades postliberales, el estudio de la socialización familiar y el desarrollo del yo, el papel de los medios y la cultura de masas, la psicología de movimientos de protesta silenciados y, finalmente, la crítica del positivismo y de la ciencia.

De ahí que la crítica al positivismo y neopositivismo como paradigmas absolutos e incuestionables haya generado un rechazo profundo en la Escuela de Frankfurt. Sus pensadores promovieron el uso de la razón como posibilidad de superar la barbarie, retomar el proyecto emancipatorio inconcluso de la ilustración y propiciar acercamientos orientados a superar confrontaciones y favorecer el reencuentro social entre naciones.

En América Latina, por su parte, son numerosos los estudios que han explorado el pensamiento habermasiano y sus posibles vínculos con la educación, aun cuando Habermas no desarrolló un trabajo específicamente pedagógico. El chileno Magendzo (1998, p. 36) advierte la relación entre ideología y currículum en *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*, mostrando una estrecha conexión entre teoría crítica, ideología y currículum, y ubicando directamente la relación entre conocimiento y cambios sociales a los cuales adscribe la educación para la democracia. En este sentido, Roderick (1986, p. 80) sintetiza la posición de Habermas al afirmar que la especie humana posee tres intereses cognitivos: técnico, práctico y emancipatorio; estos conducen a tres medios sociales: trabajo, interacción y poder; y constituyen la condición de posibilidad de tres ciencias: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El rol de estas ciencias sería sistematizar y formalizar los procedimientos requeridos para las actividades humanas básicas necesarias para el funcionamiento de la especie. Complementariamente, Kemmis (1988, pp. 86–88), en *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, define cada uno de los intereses constitutivos del conocimiento en los términos que siguen.

La tipología de interés técnico, práctico y emancipador constituye una de las claves para comprender por qué, en Habermas, el conocimiento no es un ejercicio neutral ni puramente contemplativo: toda producción de saber se orienta por intereses constitutivos que organizan qué se considera problema, qué cuenta como “evidencia”, qué tipo de racionalidad se privilegia y qué formas de legitimación se aceptan. En ese sentido, estos intereses no son “sesgos” accidentales; son condiciones histórico-sociales que explican por qué existen distintas familias de ciencias y por qué sus métodos y pretensiones de validez no son intercambiables. Desde la perspectiva de tu investigación, esta tipología refuerza directamente El concepto de consenso, acuerdo y entendimiento en la teoría de la acción comunicativa, porque permite mostrar que los acuerdos en educación y ciencias sociales no se construyen solo con eficacia técnica (control), ni solo con comprensión interpretativa (sentido), sino también con una dimensión crítica orientada a desactivar distorsiones sistemáticas de la comunicación y relaciones de poder que impiden un consenso genuino.

❖ **Interés técnico:** El interés técnico se dirige al control y regulación de objetos (cosas, procesos) y se asocia a las ciencias empírico-analíticas. Pero conviene precisar su alcance: este interés se funda en la necesidad humana de asegurar la supervivencia y la reproducción material mediante la anticipación de regularidades, la predicción y la manipulación eficaz de condiciones externas. El conocimiento, en este registro, se legitima por su capacidad de producir explicaciones causales y de sostener procedimientos de intervención controlable. Su racionalidad típica es la instrumental, es decir, la evaluación de medios en función de fines dados. Método y producto: la referencia al método hipotético-deductivo y a la comprobación empírica de hipótesis se ajusta al núcleo del modelo. No obstante, en términos habermasianos, lo decisivo es que aquí la validez del saber se mide por criterios de verdad empírica (correspondencia, contrastación, replicabilidad) y por la confiabilidad para operar técnicamente sobre el mundo.

Riesgo pedagógico y social: Habermas advierte —en su crítica a la modernidad— que la racionalidad instrumental puede expandirse indebidamente y colonizar ámbitos donde no debería mandar (como la educación, la política o la ética), desplazando el entendimiento por la eficiencia. Cuando eso ocurre, el lenguaje deja de ser medio para coordinar acciones por razones y se vuelve herramienta de dirección, administración o rendimiento. En tu marco,

esta deriva es especialmente problemática porque convierte la “construcción de acuerdos” en un asunto de gestión de conductas y no de legitimación intersubjetiva.

Conexión con acuerdo/entendimiento: el interés técnico puede producir “acuerdos” en un sentido débil (alineación, cumplimiento, obediencia o adhesión por incentivos), pero no garantiza entendimiento ni consenso en sentido comunicativo. Un aula regida exclusivamente por este interés puede lograr orden y resultados medibles, pero difícilmente forma sujetos capaces de justificar normas, reconocer al otro y construir mínimos compartidos.

En síntesis: el interés técnico es indispensable en su campo (mundo objetivo), pero insuficiente para fundamentar acuerdos legítimos en el mundo social. Cuando se absolutiza, empobrece el ideal de entendimiento.

❖ **Interés práctico:** Busca educar el entendimiento humano para orientar la acción, y se vincula con las ciencias histórico-hermenéuticas. La ampliación clave consiste en subrayar que este interés no pretende controlar causalmente, sino comprender significados: cómo se constituyen las prácticas, cómo operan las normas, qué sentidos comparten los actores, y cómo se interpretan sus experiencias en contextos históricos específicos.

Método y producto: El Verstehen (comprensión) apunta a reconstruir la lógica interna de acciones y discursos: motivos, normas, tradiciones, marcos culturales. Sus productos son interpretaciones razonadas (no predicciones), y su criterio de calidad depende de la coherencia interpretativa, la fidelidad al contexto y la capacidad de hacer inteligibles las prácticas sociales.

Estructura comunicativa: aquí aparece el puente más directo con tu tema. En Teoría de la acción comunicativa, Habermas sostiene que la coordinación de la acción, cuando está orientada al entendimiento, se sostiene en el lenguaje como medio que pone en juego pretensiones de validez (Habermas, 1990). El interés práctico, por tanto, se alinea con el núcleo de la racionalidad comunicativa: la vida social se estabiliza no solo por poder o dinero, sino por normas, razones y reconocimientos recíprocos.

Se reconoce que el interés práctico es el terreno natural del entendimiento: formar sujetos capaces de comprender al otro, reconstruir razones, y participar en procesos de interpretación

cooperativa. También hace posible el acuerdo como aceptación o rechazo justificado de pretensiones (verdad/corrección/veracidad/inteligibilidad).

En ciencias sociales, esto se traduce en pedagogías donde el conflicto se trabaja como diferencia interpretativa y normativa: se aprende a distinguir hechos, valores y narrativas; y a justificar posturas ante objeciones. Aunque el interés práctico habilita entendimiento, todavía puede quedarse corto frente a formas de dominación que se reproducen dentro del lenguaje mismo. Allí entra el interés emancipador: no basta comprender tradiciones o sentidos si esos sentidos están atravesados por asimetrías y distorsiones que bloquean el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

❖ **Interés emancipador:** se trata de un interés hacia la autonomía y la libertad racional, que se emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionada y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social, el método es el cooperativo, una lucha política compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia. Para profundizarlo, conviene precisar que este interés no es simplemente “un deseo moral”; es un principio epistemológico-crítico: hay formas de conocimiento que solo se vuelven posibles cuando el sujeto (individual o colectivo) practica la autorreflexión y reconoce cómo ciertas condiciones sociales producen error, autoengaño o dominación. Qué lo distingue: mientras el interés técnico opera sobre objetos y el práctico interpreta significados, el emancipador pregunta por las condiciones que hacen que ciertos significados se impongan como “naturales”, que ciertas voces sean desautorizadas, o que ciertos consensos sean aparentes. Es decir, investiga cómo el poder puede incrustarse en el lenguaje, en las instituciones y en los hábitos, generando acuerdos que parecen racionales, pero están sostenidos por exclusión, miedo, desigualdad o manipulación.

Método: más que “cooperativo” en general, su sello es la crítica y la reflexión en condiciones intersubjetivas: prácticas discursivas donde los participantes pueden problematizar pretensiones de validez, desenmascarar distorsiones y reconstruir normas de manera justificable. Esto conecta directamente con la ética del discurso: cuando una pretensión se cuestiona, el camino no es la ruptura o la imposición, sino el paso al discurso para examinar razones bajo reglas de reciprocidad.

Conexión con consenso: aquí el vínculo con tu eje es decisivo. Un consenso habermasiano no es “acuerdo por cansancio” ni “unanimidad forzada”; debe poder considerarse el resultado

(siempre revisable) de un procedimiento en el cual las objeciones pueden formularse, las asimetrías pueden tematizarse, y la aceptación depende de argumentos, no de coerción. El interés emancipador es, por tanto, el que mejor explica por qué Habermas insiste en condiciones de habla no distorsionada como horizonte regulativo: sin ese horizonte, el “consenso” puede encubrir dominación.

En educación (y particularmente en ciencias sociales), este interés se traduce en prácticas pedagógicas como: análisis crítico de discursos, identificación de falacias y sesgos ideológicos, discusión de dilemas de justicia, revisión de reglas de participación (quién habla, quién decide), y evaluación de acuerdos no solo por su funcionalidad sino por su legitimidad. La emancipación, en este sentido, no es adoctrinamiento: es formar la capacidad de pedir razones, cuestionar lo dado y reconstruir lo normativo con criterios públicos.

Intereses del conocimiento → acuerdos legítimos

Síntesis (Habermas): evidencia + sentido + crítica → consenso

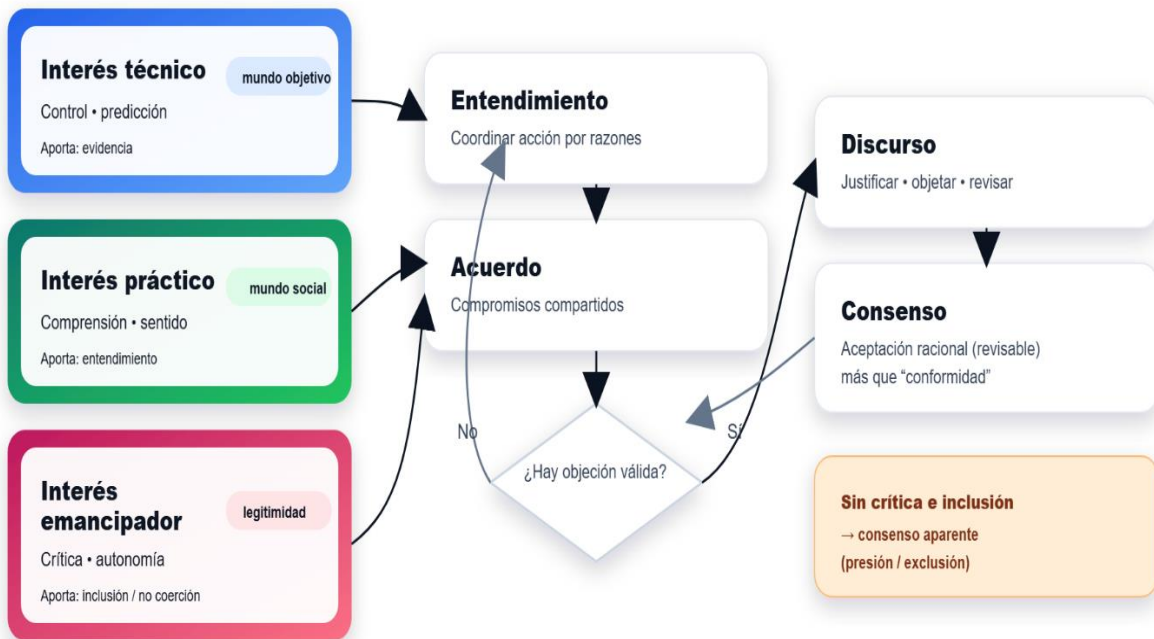


Figura 1: Interés construcción del conocimiento según Habermas. 1990. Fuente: Elaboración propia (2025).

De acuerdo con la figura 1, la integración de los intereses técnico, práctico y emancipador permite comprender que el entendimiento, el acuerdo y el consenso no se sostienen por una sola vía. El interés técnico aporta criterios de realidad (evidencias, evaluación, factibilidad)

que hacen responsables las decisiones; el interés práctico aporta sentido compartido (interpretación de contextos, reconocimiento de normas y experiencias) que vuelve posible coordinar acciones sin reducirlas a mera obediencia; y el interés emancipador aporta el “filtro” crítico que cuida las condiciones de validez del diálogo (inclusión, simetría, ausencia de coerción), evitando que el consenso sea solo conformidad, presión o silenciamiento. Así, la postura habermasiana recuerda que los acuerdos genuinos requieren razones, pero también condiciones para que esas razones puedan circular y ser discutidas por quienes se ven afectados.

En las prácticas dialógicas del contexto socio-educativo colombiano, pensar una pedagogía crítica del discurso se convierte en una apuesta académica y ética para reubicar el sentido de la educación donde le corresponde: como práctica humana que se construye con otros, a través de la palabra, la escucha y la deliberación. Esto implica pasar de una escuela centrada en la transmisión o el control (solo técnico) a una cultura pedagógica que forma sujetos capaces de argumentar, comprender al otro y revisar críticamente relaciones de poder que distorsionan la comunicación. En esa clave, el aula no es solo un lugar para “aprender contenidos”, sino un espacio público en miniatura donde se ensayan formas de convivencia democrática: se disputan significados, se tramitan desacuerdos y se construyen consensos legítimos que reconocen la dignidad y la voz de todos.

En Colombia, el pensamiento y la obra de Jürgen Habermas también han sido objeto de análisis sistemático y se han vinculado de manera directa con la educación, la ética y la comprensión de problemas públicos. Hoyos y Vargas (1997, pp. 125-152), en *La Teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*, subrayan la relevancia de la Teoría de la Acción Comunicativa para pensar las ciencias sociales como ciencias de la discusión, es decir, disciplinas cuyo núcleo no es solo describir hechos, sino examinar críticamente razones, normas y acuerdos que hacen posible la convivencia. En esa línea, proponen la Teoría de la Acción Comunicativa como una alternativa metodológica para la investigación científica en Colombia, y sostienen que buena parte de la violencia y de la crisis del país se comprende mejor si se atiende a un problema de fondo: la incomprensión entre los colombianos, reforzada por prácticas de autoritarismo en el gobierno y por el dogmatismo acrítico en la política. De ahí su tesis central: los problemas nacionales difícilmente se resolverán de forma pacífica si no se

fortalecen, a la vez, las concepciones culturales que orientan el reconocimiento del otro y las estructuras comunicativas que permiten tramitar desacuerdos sin convertirlos en enemistades. En este marco, las diferencias culturales —hoy nombradas como pluriculturalismo o multiculturalismo— no tendrían por qué ser fuente de conflicto; al contrario, deberían asumirse como una riqueza social capaz de ampliar horizontes de comprensión y de producir una comunicación más fecunda, siempre que existan escenarios, lenguajes y reglas de interacción que hagan posible el reconocimiento recíproco.

Esta lectura enlaza con la apuesta que Guillermo Hoyos Vásquez desarrolla al articular ética, política y educación desde la ética comunicativa y la ética discursiva. En “La ética comunicativa y la educación para la democracia” (Hoyos, 1998, pp. 51-83), el autor plantea que las relaciones entre ética y política encuentran una mediación decisiva en el proceso educativo: no basta con instituciones formales si no se cultivan capacidades ciudadanas para deliberar, justificar, escuchar y revisar posiciones. Por eso propone pensar la soberanía popular ejercida comunicativamente, donde el poder comunicativo de la sociedad civil debe articularse con formas de democracia participativa en partidos, órganos de decisión y gobierno. En textos como “Ética y educación para la paz”, Hoyos Vásquez enfatiza que la ética discursiva exige abrirse comunicativamente a otras culturas y puntos de vista, e implica una tarea de reconstrucción nacional “por todos”: incluir a los excluidos, ampliar la participación real en la toma de decisiones y asumir el punto de vista de quienes han quedado históricamente fuera de la conversación pública. En esa misma dirección, Mockus (1997, pp. 83-120), en *Las Fronteras de la Escuela*, aporta una clave complementaria al destacar la “pragmática universal” habermasiana: identificar y reconstruir las condiciones universales de un posible entendimiento y hacer explícitos los supuestos que sostienen la acción comunicativa. Con ello, la conexión con lo expuesto anteriormente se vuelve más nítida: una pedagogía crítica del discurso en el contexto socio-educativo colombiano no es solo una estrategia didáctica, sino un compromiso ético y político con la construcción de entendimiento, acuerdos y consensos legítimos, capaces de tramitar el conflicto sin violencia y de convertir la diversidad cultural en una base real de convivencia democrática. En el texto *Las Fronteras de la Escuela* Mockus destaca los siguientes elementos:

- a) **Enunciando algo comprensiblemente:** Significa hablar de forma inteligible: usar palabras claras, ordenar las ideas, dar contexto y evitar ambigüedades innecesarias.

No es “hablar bonito”, sino hacer posible que el otro siga el hilo de lo que se dice. En educación esto implica, por ejemplo: definir términos, explicar ejemplos, ajustar el lenguaje al grupo, y verificar que lo dicho no se preste a múltiples interpretaciones que confundan el diálogo

- b) **Dando (al oyente) algo que comprender:** Aquí no basta con que suene claro: se trata de ofrecer un contenido con sentido (una idea, una razón, un dato, una propuesta) que el otro pueda tomar, examinar y relacionar con el tema. Es “poner algo sobre la mesa” para pensar juntos. En el aula, por ejemplo, es presentar una pregunta debatible, una evidencia, un caso, un argumento o un dilema moral que habilite la comprensión y la discusión, en lugar de emitir frases vacías o meras órdenes.
- c) **Haciéndose comprender:** Este punto resalta la responsabilidad del hablante: no se asume que el otro entendió; se trabaja para que entienda. Supone ajustar, reformular, ejemplificar, responder dudas y comprobar comprensión. En clave pedagógica: pedir al estudiante que parafrasee, preguntar “¿cómo lo entiendes?”, volver a explicar desde otro ejemplo, o reconocer que el mensaje no funcionó y corregirlo. Es comunicación como proceso, no como descarga de información.
- d) **Llegando a un entendimiento con otra persona:** Es el objetivo más fuerte: la comunicación no se reduce a transmitir, sino a coordinarse con el otro mediante razones, hasta lograr acuerdos (aunque sean provisionales) sobre qué es el caso, qué es correcto hacer o cómo proceder. No exige pensar igual, pero sí lograr una base común para actuar y convivir. En contextos socio-educativos, esto se ve cuando un grupo construye normas de convivencia dialogadas, decide criterios justos de evaluación o tramita un conflicto: se pasa de “mi punto” vs. “tu punto” a una solución justificable para todos

Por ello, al enlazar lo anterior con la teoría habermasiana, se entiende que Habermas insiste en que el acuerdo total en las cuatro dimensiones implicadas en el uso del lenguaje orientado al entendimiento no es lo normal en la comunicación cotidiana. Con mayor frecuencia ocurre lo contrario: aparecen malentendidos, desacuerdos, objeciones o resistencias. Precisamente por eso cobra importancia analizar la dinámica mediante la cual el acuerdo se busca, se produce o se frustra, pues allí se revelan tanto las condiciones del diálogo como las tensiones éticas y políticas que lo atraviesan (especialmente en contextos socio-educativos).

En esa misma línea, Mockus señala que la pragmática universal tiene como propósito la reconstrucción de la competencia comunicativa. Su diferencia frente a la competencia meramente lingüística es clave: mientras esta última se limita a “producir una oración gramatical”, la competencia comunicativa exige algo más que corrección formal; implica participar en interacciones donde, como mínimo, el hablante competente debe satisfacer la pretensión de comprensibilidad, pero donde además se abren las posibilidades de ofrecer contenido, hacerse entender efectivamente y orientar la interacción hacia algún tipo de entendimiento. A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume lo expuesto:

Tabla 1.

Tabla comparativa

Enunciado	¿Qué significa en simple?	Ejemplo en aula (Colombia)
a) Enunciando algo comprensiblemente	Hablar claro: términos definidos, orden, sin ambigüedades.	El profe explica qué es “deliberar” y lo diferencia de “pelear” antes de un debate.
b) Dando algo que comprender	Ofrecer contenido con sentido: una idea, caso, dato o argumento discutible.	Se presenta un caso real de convivencia escolar y se pide proponer soluciones con razones.
c) Haciéndose comprender	Asegurar comprensión: reformular, ejemplificar, verificar lo entendido.	El docente pide: “Dilo con tus palabras” y ajusta la explicación según las respuestas.
d) Llegando a un entendimiento	Construir base común para actuar: acuerdos justificables (aunque revisables).	El curso acuerda reglas de diálogo (turnos, respeto, evidencia) para tratar un conflicto sin sanción inmediata.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Es importante resaltar y dar a conocer que López y Roa (2002), en su investigación “*Pedagogía y Racionalidad Comunicativa*”, profundizan en la relación entre la Teoría de la Acción Comunicativa, la educación y la pedagogía, mostrando que dicha articulación no es solo conceptual, sino una vía concreta para transformar prácticas escolares. Desde su perspectiva, una pedagogía inspirada en la racionalidad comunicativa puede contribuir a enfrentar la violencia en las aulas, la crisis de incomprensión entre compañeros, y las formas de autoritarismo y dogmatismo acrítico que, en ocasiones, reproducen algunos docentes. En el fondo, se trata de desplazar una cultura escolar centrada en la obediencia, la sanción y la imposición, hacia una cultura de la argumentación, la escucha, el reconocimiento y la deliberación como condiciones para tramitar el conflicto sin destruir el vínculo social.

Los autores cuestionan una educación marcada por la crisis del positivismo y por herencias institucionales que reducen el aprendizaje a procedimientos, mediciones y resultados desconectados del sentido humano y político de educar. En contraposición, reivindican una formación que, en diálogo con la tradición clásica (*paideia*), haga posible una reconstrucción crítica de la experiencia educativa “a partir de las ideas”, y que retome el impulso de la Ilustración: educar para la autonomía, la “mayoría de edad” y la capacidad de pensar por cuenta propia. Desde allí, la propuesta se concreta en una pedagogía de la racionalidad comunicativa que reemplace la “fuerza” de la imposición por la fuerza del mejor argumento, de modo que las normas, los criterios de evaluación, la convivencia y las decisiones escolares se legitimen por acuerdos construidos con los estudiantes y no por la sola autoridad del cargo. A manera de cierre, lo expuesto permite sostener que la recepción de Habermas en el campo educativo colombiano desde Hoyos y Vargas, pasando por Hoyos Vásquez y Mockus, hasta López y Roa converge en una tesis decisiva: la crisis de violencia, incompreensión y autoritarismo no se supera únicamente con más control o más técnica, sino con el fortalecimiento de las estructuras comunicativas y de una ética del diálogo capaces de convertir el desacuerdo en aprendizaje democrático. Una pedagogía crítica del discurso, situada en nuestras condiciones pluriculturales, reubica el sentido de la educación como práctica humana construida con otros: por la palabra que argumenta, la escucha que reconoce y la deliberación que incluye. Así, el aula puede dejar de ser escenario de imposición o silenciamiento para convertirse en un espacio donde se forman ciudadanos que saben entender(se), discutir sin destruir y acordar sin excluir; condición indispensable para que, en la escuela y más allá de ella, “quepamos todos” en un proyecto común de país.

1.2. Construcción de acuerdos

La construcción de acuerdos es una tarea central para la vida democrática y para la convivencia en cualquier comunidad (escuela, barrio, institución o país). No se trata de “ceder” por presión ni de imponer una decisión por autoridad, sino de producir un consentimiento activo: un consenso al que las personas llegan porque encuentran razones que pueden aceptar públicamente. Desde Habermas, esto exige comprender cómo funciona el entendimiento lingüístico y bajo qué condiciones un intercambio de argumentos puede transformarse en una coordinación legítima de acciones.

La construcción de acuerdos implica el consentimiento activo de los integrantes de una comunidad o sociedad. Un acuerdo es el consenso logrado entre dos o más personas en torno a un asunto específico, y su valor no depende solo del resultado (“quedamos en esto”), sino del proceso mediante el cual se alcanza: quién participa, cómo se argumenta, qué tan libre es el intercambio y si el consenso puede sostenerse ante la crítica.

De acuerdo con Habermas (1990, pp. 46-48), entenderse es un proceso de obtención de acuerdos entre sujetos lingüísticamente e intersubjetivamente competentes. Esto significa que el entendimiento no se reduce a hablar correctamente, sino a participar en una interacción donde las intervenciones tienen calidad cuando están respaldadas por profundidad, rigor y pensamiento crítico, y cuando aportan razones pertinentes susceptibles de evaluación. En otras palabras: el acuerdo no es auténtico si se produce por miedo, simpatía momentánea, presión del grupo o conveniencia; debe estar motivado por razones que puedan sostenerse públicamente.

En este sentido, los acuerdos se hacen posibles cuando las personas son capaces de escuchar y ser escuchadas, reconocen al otro como interlocutor válido y aceptan que el argumento y el contraargumento deben prevalecer por encima de intereses particulares. Aquí se juega un punto decisivo: el consenso comunicativo no exige que desaparezcan los intereses, pero sí que no gobiernen ocultamente la conversación. Cuando la discusión se organiza para “ganar” o “hacer quedar mal” al otro, se rompe la orientación al entendimiento y el acuerdo se vuelve frágil, aparente o meramente estratégico.

Habermas (1990, pp. 46-48) señala que el término entendimiento tiene un significado mínimo: que dos o más participantes entienden de manera idéntica una expresión lingüística. Sin embargo, ese mínimo solo es el punto de partida. El significado de una expresión, añade, reside en su aporte a un acto de habla aceptable. En clave pedagógica, esto es crucial: que un grupo (por ejemplo, estudiantes de ciencias sociales) “entienda la pregunta” no garantiza todavía un acuerdo; lo determinante es si logran convertir esa comprensión compartida en una discusión con criterios de aceptabilidad, donde se pongan a prueba interpretaciones, se contrasten evidencias y se construyan posiciones justificadas sobre problemáticas comunes.

Asimismo, Habermas (1990, pp. 46-48) sostiene que todo consenso alcanzado normativamente genera una comunidad intersubjetiva en tres planos:

- un acuerdo normativo (qué es correcto/justo hacer),
- un saber proposicional compartido (qué creemos verdadero sobre el mundo), y
- una confianza recíproca en la sinceridad de los participantes.

Estos tres planos muestran por qué los acuerdos son más que un arreglo momentáneo: producen vínculo social. Si falla el plano normativo, el acuerdo se percibe injusto; si falla el plano proposicional, el acuerdo se vuelve ingenuo o técnicamente errado; si falla la sinceridad, el acuerdo queda corroído por la sospecha (“dijo que sí, pero no es verdad”). Por eso, una argumentación bien fundada —sostenida en razones, abierta a objeciones, cuidando el respeto y los derechos de cada participante— favorece credibilidad, confianza y seguridad en la interacción.

En consecuencia, los temas a tratar deben debatirse de manera rigurosa, garantizando condiciones de participación que permitan que las pretensiones de validez puedan ponerse a prueba sin coerción. Como precisa Habermas (1990, pp. 46-48), el concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado, medido por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Esto subraya una idea clave: la calidad del acuerdo depende de que pueda justificarse ante otros, resistir preguntas, responder objeciones y, si es necesario, revisarse sin que ello implique enemistad o ruptura.

Habermas resalta el papel de las fuerzas ilocucionarias de los actos de habla como elemento coordinador de la acción: el lenguaje aparece como fuente primaria de integración social. Hay acción comunicativa cuando hablantes y oyentes negocian interpretaciones comunes de un problema y proponen planes de acción o mejora mediante procesos de entendimiento. En ese marco, la razonabilidad de las acciones sociopolíticas presupone un lenguaje orientado al entendimiento: es la comprensión del sentido (hermenéutica) la que abre camino al conocimiento intersubjetivo de lo que debe hacerse para resolver conflictos y construir, paso a paso, lineamientos útiles para la convivencia

1.3. Lineamientos generales para la construcción de acuerdos

La construcción de acuerdos, entendida desde Habermas (1990), no es un simple “arreglo” para terminar rápido una discusión, sino un proceso comunicativo en el que los participantes buscan coordinar acciones y posiciones mediante razones que puedan ser aceptadas intersubjetivamente. Esto implica que el consenso no depende de quién tiene más autoridad,

más voz o mayor poder, sino de la calidad del intercambio: claridad, pertinencia, posibilidad de crítica, reconocimiento recíproco y disposición a revisar lo dicho.

En esa medida, hablar de “lineamientos” para llegar a acuerdos equivale a describir condiciones y prácticas que hacen posible el entendimiento: seleccionar adecuadamente el problema, preparar fundamentos, abrir la discusión con reglas claras, garantizar la participación, y orientar el diálogo a pretensiones de validez discutibles (verdad, corrección y sinceridad), de modo que el acuerdo alcanzado sea racionalmente motivado y no producto de coerción, presión social o manipulación. Según (Habermas 1990, pp. 32-38) existen algunos lineamientos para la construcción de acuerdos:

- a. Escoger el tema o problema sobre la cual se va a discutir o polemizar: Delimitar el objeto: qué se va a discutir y qué no (alcance, tiempo, contexto), es formular el tema como pregunta problemática, no como veredicto (p. ej., “¿Qué criterio es más justo para...?”). Identificar si es un asunto de:
 - hechos (qué ocurrió / qué evidencia hay),
 - normas (qué es correcto o justo),
 - experiencias (cómo nos afecta / qué sentimos), porque cada plano exige un tipo distinto de razones y evaluación.
- b. Llenarse de fundamentos teóricos-conceptuales y razones para entrar a discutir sobre el tema: Prepararse implica llegar con: conceptos mínimos compartidos (definiciones operativas), información verificable y razones que puedan exponerse y sostenerse ante preguntas. Esto eleva la discusión por encima de opiniones improvisadas y reduce la “pelea” de percepciones. También supone estar listo para revisar las propias razones si aparecen mejores argumentos o evidencia.
- c. Realizar una breve introducción para que los participantes puedan enterarse de que se va a discutir. Delimitar el objeto: qué se va a discutir y qué no (alcance, tiempo, contexto).
- d. Se abre la discusión sobre el tema permitiendo el argumento y el contraargumento en la sesión. La discusión orientada al entendimiento requiere: posibilidad real de cuestionar afirmaciones, derecho a pedir justificaciones, y oportunidad de responder objeciones sin represalias. El contraargumento no es ataque personal:

es el mecanismo por el cual se prueban las pretensiones de validez. Buenas prácticas: pedir ejemplos, solicitar evidencia, distinguir entre “hecho” y “opinión”, y reformular lo dicho por el otro para verificar comprensión.

- e. Respetar el punto de vista de cada uno de los participantes: Explicar: propósito del diálogo (¿decidir? ¿comprender? ¿proponer mejoras?), reglas básicas (turnos, tiempo, cómo se responde a objeciones), criterios de cierre (qué cuenta como “acuerdo” y cómo se registrará). Este encuadre disminuye malentendidos y evita que la discusión se convierta en una competencia de poder
- f. Reconocer el otro a un interlocutor válido: Es reconocer que el otro, puede aportar razones, puede criticar y tiene derecho a que su voz cuente. En términos prácticos: inclusión efectiva (que pueda hablar), accesibilidad (lenguaje entendible) y trato simétrico (sin “cerrar” la discusión por jerarquía). Sin este reconocimiento, el “acuerdo” suele ser obediencia o silencio, no consenso.
- g. Dar suficientes razones pertinentes con pretensiones de verdad: Aquí está el núcleo habermasiano: los aportes deben poder evaluarse por pretensiones de validez. En el intercambio suelen operar, al menos, estas exigencias:
 - **Comprensibilidad:** que lo dicho se entienda.
 - **Verdad** (cuando se habla de hechos): respaldo en evidencia o argumentos sólidos.
 - **Corrección** (cuando se habla de normas): que sea justificable para todos los afectados, no solo conveniente para algunos.
 - **Sinceridad:** coherencia entre lo que se dice y lo que realmente se sostiene (sin manipular). “Razones pertinentes” significa razones conectadas con el tema y con el tipo de pregunta (no desviar, no apelar solo a autoridad, no usar amenazas o chantajes)
- h. Lograr acuerdo o consenso: El acuerdo, en clave comunicativa, es racionalmente motivado (se llega por razones), críticamente sostenible (puede defenderse ante objeciones) y revisable (si aparecen mejores argumentos o nueva información). Conviene dejarlo explícito: qué se acordó, por qué razones, qué compromisos concretos se derivan, y cómo se evaluará/corregirá. Esto convierte el consenso en guía de acción y no en una frase final



Figura 2. Lineamientos para construir acuerdos. Fuente: Elaboración propia (2025). Los lineamientos que Habermas propone para la construcción de acuerdos (1990, pp. 32–38) pueden comprenderse como una arquitectura mínima del entendimiento: una secuencia de decisiones y disposiciones que permiten pasar del desacuerdo o de la mera coexistencia de opiniones a un escenario de deliberación donde sea posible coordinar acciones mediante razones. El primer movimiento consiste en escoger el tema o problema sobre el cual se va a discutir o polemizar. Esta elección no es un trámite; determina el alcance del intercambio, delimita qué se entiende por “asunto común” y reduce la dispersión típica de las

conversaciones públicas o escolares. Elegir bien el problema implica formularlo con claridad, identificar sus bordes (qué incluye y qué excluye), y, sobre todo, reconocer por qué es relevante para los participantes. Sin esa delimitación, la discusión se convierte en un repertorio de impresiones y reacciones, más que en una búsqueda de entendimiento. En segundo lugar, Habermas subraya la necesidad de llenarse de fundamentos teórico-conceptuales y de razones antes de discutir. Este punto resalta que el acuerdo no se construye con ocurrencias, sino con argumentos: la deliberación exige preparación, manejo de conceptos, distinción entre hechos e interpretaciones, y conciencia de los supuestos que sostienen lo que se afirma. Dicho “llenarse” no significa recitar autoridad bibliográfica, sino disponer de un marco inteligible que permita justificar posiciones, responder preguntas y reconocer límites de lo que se sabe. En contextos socioeducativos, esto se traduce en prácticas concretas: lectura previa, análisis de fuentes, identificación de evidencias, clarificación de términos y preparación de ejemplos que aterricen el problema. Finalmente, la fase preparatoria culmina con una breve introducción que informe a los participantes sobre aquello que se discutirá. La introducción cumple una función ética y cognitiva: crea condiciones de simetría, porque quienes escuchan no ingresan “a ciegas” en un debate; y crea condiciones de racionalidad, porque explicita propósito, reglas básicas, criterios de pertinencia y expectativas de producto (por ejemplo, si se busca una decisión, un acuerdo parcial, una lista de alternativas o la aclaración de desacuerdos). Esta introducción, si está bien construida, reduce malentendidos, evita que la discusión se contamine por objetivos ocultos y habilita a los participantes para intervenir con mayor responsabilidad, pues comprenden el marco de la conversación y lo que se espera de su participación.

Una vez se habilita el marco, el acuerdo se vuelve posible solo si la interacción se organiza de manera coherente con el carácter discursivo de la racionalidad comunicativa. Por eso Habermas plantea que, tras la introducción, se abre la discusión permitiendo el argumento y el contraargumento. Este paso es crucial porque distingue una conversación orientada a imponerse de una conversación orientada a entenderse: el argumento presenta razones a favor de una tesis; el contraargumento somete esas razones a prueba, las matiza, muestra sus vacíos o propone alternativas. En términos formativos y democráticos, permitir contraargumentos significa aceptar que el desacuerdo no es un obstáculo sino un recurso: mejora la calidad de lo que se sostiene, obliga a precisar conceptos, a refinar evidencias y a separar lo que es

defendible de lo que es meramente reactivo. Sin embargo, la deliberación puede degradarse si no se cuidan dos lineamientos ético-políticos decisivos: respetar el punto de vista de cada participante y reconocer al otro como interlocutor válido. Respetar no equivale a “estar de acuerdo”; equivale a no caricaturizar, no descalificar, no ridiculizar y no suprimir la voz ajena por vías de presión, burla o autoridad. En ambientes educativos, este respeto tiene implicaciones metodológicas: moderación del uso de turnos de palabra, equilibrio en tiempos de intervención, reglas para interrumpir, y creación de un clima donde el error no sea humillación sino posibilidad de corrección pública. A su vez, reconocer al otro como interlocutor válido implica asumir que su participación cuenta, que tiene derecho a justificar su posición y a ser escuchado con seriedad. Esto es especialmente relevante en comunidades donde existen asimetrías fuertes (edad, cargo, estatus, capital cultural, procedencia social): sin ese reconocimiento, el “debate” se vuelve una escena de dominación simbólica donde solo algunos pueden hablar con autoridad y otros quedan reducidos a asentir o callar. En consecuencia, estos lineamientos no son meras normas de cortesía: son condiciones para que la discusión sea realmente un proceso de construcción intersubjetiva, donde la diferencia se tramita sin violencia y donde el desacuerdo no rompe la comunicación, sino que la profundiza. Además, reconocer al otro como válido implica estar dispuesto a incorporar parte de sus planteamientos, aceptar correcciones y permitir que el intercambio transforme la propia postura; sin esa disposición, el diálogo se convierte en una negociación estratégica — o en una competencia retórica donde el objetivo es ganar, no comprender.

El tercer conjunto de lineamientos se orienta a la calidad racional del intercambio y al cierre del proceso deliberativo. Habermas señala la necesidad de dar suficientes razones pertinentes con pretensiones de verdad. Este criterio introduce una exigencia central: no basta con hablar; hay que justificar. “Suficientes razones” alude a un umbral de fundamentación: razones proporcionales a la importancia del asunto, conectadas con evidencia o con principios normativos aceptables para los participantes, y presentadas de manera comprensible. “Pertinentes” significa que las razones deben responder al problema escogido y no desviarse hacia ataques personales, datos irrelevantes o comparaciones engañosas. Y la referencia a “pretensiones de verdad” remite a la dimensión normativa y cognitiva del lenguaje: cuando alguien afirma algo, se compromete con que eso puede sostenerse frente a objeciones, ya sea como verdad factual (lo que es el caso) o como corrección normativa (lo que debe hacerse).

En la práctica, este lineamiento exige hábitos intelectuales: distinguir hechos de opiniones, citar fuentes, reconocer incertidumbres, explicitar criterios de evaluación y admitir cuándo un argumento no alcanza. En el terreno educativo, esta exigencia reorienta la clase hacia una cultura de argumentación donde se aprende a preguntar “¿por qué?”, “¿con base en qué?”, “¿qué evidencia lo respalda?”, “¿qué consecuencias tendría?”, “¿qué objeciones razonables existen?”. Solo con ese nivel de exigencia puede aspirarse al último lineamiento: lograr acuerdo o consenso. Aquí es fundamental evitar una comprensión ingenua del consenso como unanimidad o como armonía sin conflicto. En clave habermasiana, el consenso es el resultado —siempre revisable— de un proceso donde los participantes han tenido oportunidad real de exponer razones, objetar, responder y ajustar posiciones bajo condiciones de respeto y reconocimiento. Por ello, el consenso puede ser pleno, parcial o incluso diferido: a veces lo más racional es cerrar con un acuerdo mínimo (por ejemplo, sobre criterios, procedimientos o próximos pasos) y dejar constancia de los desacuerdos pendientes. En todo caso, “lograr acuerdo” implica un cierre explícito: formular lo acordado, delimitar su alcance, establecer responsabilidades, criterios de seguimiento y mecanismos de revisión. En contextos comunitarios e institucionales, esta explicitación protege el acuerdo de la ambigüedad y evita que se transforme en una “sensación” de entendimiento sin consecuencias prácticas. En síntesis, estos lineamientos ofrecen una ruta para que el lenguaje sea un medio de coordinación social no violenta: desde la definición del problema y la preparación conceptual, pasando por una discusión abierta y respetuosa, hasta la exigencia de razones con pretensiones de validez y la construcción de consensos orientados a la acción colectiva. Si se toman en serio, constituyen un aporte decisivo para la vida democrática y, en particular, para una pedagogía que forme sujetos capaces de deliberar, reconocer al otro y construir soluciones compartidas en medio de realidades complejas.

1.4.El concepto de consenso, acuerdo y entendimiento en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

En este apartado se busca comprender la concepción habermasiana de consenso, acuerdo y entendimiento a partir de la Teoría de la acción comunicativa y de las aclaraciones a la ética del discurso. Para ello, resulta pertinente partir de dos etapas articuladas con las dos virtualidades o competencias del lenguaje: de un lado, la capacidad del lenguaje para abrir

mundos poner en contacto a personas, culturas y marcos de interpretación distintos—; de otro, su capacidad para hacer posible la cooperación mediante la búsqueda de razones compartibles que permitan coordinar acciones y sostener mínimos de convivencia. En contextos culturales heterogéneos, donde con frecuencia se evidencian dificultades para el acercamiento y el reconocimiento recíproco, estas dos dimensiones del lenguaje se vuelven decisivas: no solo permiten exponer puntos de vista y conocer al otro, sino también construir condiciones de interlocución válida, sin las cuales la comunicación queda reducida a choque de monólogos, imposición o simple coexistencia indiferente.

En esta primera línea, Hoyos (1998, pp. 73–74), en *Ética y educación para la paz*, sostiene que el lenguaje es una herramienta que posibilita al ser humano abrirse comunicativamente a otras culturas y a otros puntos de vista, precisamente a través del reconocimiento del otro como interlocutor válido y diferente. Esta apertura no es meramente descriptiva; es normativa y formativa: exige una disposición a escuchar, a traducir significados, a permitir que la alteridad cuestione las propias certezas y a admitir que la comprensión del mundo no se agota en una sola perspectiva. Así, el lenguaje opera como condición de posibilidad para el encuentro: hace visible que la pluralidad no es un accidente marginal, sino una característica estructural de la vida social moderna y, por tanto, un desafío permanente para toda convivencia democrática.

Ahora bien, Habermas insiste en una segunda etapa o dirección de la comunicación: aquella que no se limita a “exponerse” o “expresarse”, sino que se orienta cooperativamente hacia el acuerdo, el consenso y el entendimiento, es decir, hacia los mínimos sin los cuales resulta inviable una convivencia humana estable. En esta etapa, la comunicación se organiza como un proceso donde se buscan razones y motivos capaces de sustentar aquellos mínimos en los que los participantes —o asociados— pudieran coincidir. Dicho de otro modo: la racionalidad comunicativa convierte el intercambio lingüístico en un espacio donde las pretensiones se someten a examen y donde la aceptación de una afirmación o norma depende de que pueda sostenerse con argumentos frente a posibles objeciones.

En esa dirección, Habermas (1991, p. 6), en *Erläuterungen zur Diskursethik* (Aclaraciones a la ética del discurso), afirma que lograr el entendimiento mediante el “empleo del lenguaje orientado a entenderse” constituye la forma primaria del uso del lenguaje, de la cual dependen todas las demás. Este punto es estructural en su teoría: hablar, en su sentido elemental, no es

principalmente influir o manipular, sino entenderse con alguien sobre algo. Por ello, Habermas vincula el entendimiento con el sistema de pretensiones de validez que se activan en el habla: entre ellas, la verdad y la rectitud o corrección normativa, cuya evaluación requiere un “desempeño argumentativo” cuando dichas pretensiones se problematizan. En el mismo marco, Habermas define la acción comunicativa como aquella forma de interacción social coordinada por el uso del lenguaje orientado al entendimiento, una interacción que, en cierto modo, se presupone en las demás, pues incluso la desviación estratégica del lenguaje solo es inteligible por contraste con esa forma primaria. Asimismo, entiende por discurso la forma reflexiva de la acción comunicativa: allí donde la comunicación corre riesgo de ruptura, o donde no basta con “esperar y ver”, los participantes pueden pasar a examinar, en actitud hipotética, los títulos que asisten a las pretensiones de validez entabladas al hablar, cuando estas quedan cuestionadas.

Este planteamiento se refuerza cuando Habermas (1991, pp. 7–8) sostiene que la idea de “decir algo” no puede explicarse sino por referencia al concepto de “verdad”, y que este concepto solo es explicable en términos de comunicación. En consecuencia, hablar —por el lado de aquello “sobre lo que” se habla— es primaria y elementalmente un entenderse con alguien sobre algo. La aclaración de este punto no consiste en multiplicar definiciones, sino en hacer explícitas las presuposiciones normativas del habla argumentativa: condiciones implícitas de reciprocidad, crítica posible, apertura a razones y posibilidad de corrección. Para Habermas, cualquier otra forma de empleo del lenguaje que no consista en tal “entenderse” depende de esa forma primaria; esta es su tesis primera y principal.

Desde aquí se entiende por qué la comunicación entre sujetos resulta productiva cuando los hablantes orientan su discurso a lograr acuerdo o entendimiento y cuando las razones aportadas son suficientemente claras, rigurosas y capaces de sostener pretensiones de verdad fundadas en argumentos. Los argumentos, en efecto, contienen razones con pretensiones de validez en la medida en que aspiran a ser aceptables como verdaderos o correctos. Por ello, las intervenciones a favor o en contra no deberían culminar en un simple choque de opiniones, sino en un proceso de clarificación que permita identificar qué puede sostenerse, qué debe corregirse y qué merece replantearse. En este punto, los acuerdos que se obtienen, aunque sean parciales, requieren ser reafirmados y aceptados por la mayoría de los

participantes, no como mera suma aritmética de adhesiones, sino como señal de que las razones han logrado un nivel suficiente de aceptabilidad intersubjetiva.

De hecho, Habermas (1991, pp. 9–10) sostiene que, si el lenguaje es el medio principal de coordinación de la acción, entonces la forma primaria de interacción social —de la cual dependerán las demás— será aquella en la que la acción se coordina por el uso del lenguaje orientado al entendimiento: la acción comunicativa. Y si la validez veritativa no puede explicarse sino en conceptos de comunicación, sería ininteligible que el tipo de interacción social coordinado por esa forma primaria pudiera quedar exento de pretensiones relacionadas con el entendimiento. Por ello, Habermas considera casi ocioso añadir que, además de las pretensiones de verdad y rectitud normativa, el hablar primario implica otras pretensiones de validez: la veracidad (sinceridad del hablante) y la inteligibilidad (comprensibilidad de los medios lingüísticos empleados). Sin inteligibilidad no hay acceso a la discusión; sin veracidad, el intercambio se vuelve simulación; sin verdad y rectitud, el acuerdo se vacía de contenido cognitivo y normativo.

Esta arquitectura de pretensiones de validez permite comprender por qué, en casos de ruptura violenta de la comunicación o en situaciones donde solo queda “esperar y ver”, pesa sobre nosotros en tanto hablantes la conciencia de un fracaso del entendimiento racional que quizá pudo evitarse y que, en ocasiones, puede corregirse mediante compromisos equitativos. Habermas (1991, pp. 9–10) recupera aquí una intuición clásica: como recuerda Aristóteles en el primer libro de la *Política*, “el sentido del bien y del mal, de lo justo e injusto, es exclusivo del hombre”, precisamente porque el ser humano es el único animal dotado de lenguaje. El lenguaje, en este marco, no es solo instrumento expresivo, sino condición de posibilidad para tematizar lo justo, discutirlo y traducirlo en instituciones.

Con el fin de robustecer este giro comunicativo, Habermas (1991, pp. 10–11) recurre a la teoría de la validez de Peirce y plantea el cambio de paradigma desde la filosofía del sujeto hacia la teoría de la comunicación. La interioridad epistémica de Descartes, la interioridad práctica de Lutero y las formas de trascendencia frente al mundo objetivo y social que ellas implican, pueden traducirse a conceptos de comunicación, en tanto el sentido, la validez y la normatividad dejan de asentarse en un “yo” autosuficiente y pasan a comprenderse desde una red de interlocución pública. En esta misma línea, Peirce, Royce y Mead según Habermas desarrollaron la idea de una comunidad ilimitada de comunicación o de un discurso universal:

una alternativa a la interioridad abstracta, porque trasciende lo existente sin perder el carácter de instancia pública de apelación. De ahí la tesis: es autónoma solo la voluntad que se deja guiar por aquello que todos pueden querer en común; y la razón práctica es aquella que piensa lo justificado como producto de una voluntad autolegisladora, algo que tal como lo expresa el principio del discurso solo puede entenderse en términos de comunicación.

En Teoría de la acción comunicativa, Habermas (1990, pp. 28–29) sostiene que, en la explicación que la razón comunicativa da de sí misma, los conceptos de validez quedan definidos en términos de comunicación, es decir, de alteridad: remiten al otro en abstracto, al otro como cualquier otro. Ese otro puede presentarse en una concreción incluso contradictoria con la propia; sin embargo, es desde esa diversidad concreta desde donde deben acordarse regulaciones del discurso, argumentando verdades y normas que solo podrán considerarse legítimas si pudieran ser aceptadas por todos los posibles afectados en el medio de discursos racionales. Esta es una clave contemporánea: la legitimidad no se reduce a tradición, fuerza o decisión unilateral; se vincula con la aceptabilidad racional bajo condiciones de inclusión de afectados.

Habermas (1990, pp. 28–29) insiste en que la condición humana moderna profundiza la conciencia de la contingencia e hipoteticidad de todo, lo cual hace resaltar con mayor pureza las condiciones del entendimiento posible. Ello permite vislumbrar, al menos, la no imposibilidad de principio de una convivencia racional, sabida como tal por todos, articulada en instituciones sociales y políticas de la libertad, donde cada uno pueda escogerse a sí mismo desde su tradición puesta a distancia y relativizada, sabiéndose mortal y contingente, como el otro del otro con igual derecho a ser distinto. En esta convivencia, justicia y solidaridad no son adornos retóricos: son el tejido de interacción social que debe generarse y mantenerse en común para hacer posible la libertad plural.

En el plano definicional, Habermas (1990, pp. 33–39) señala que el término entendimiento posee un significado mínimo: al menos dos sujetos lingüística e interactivamente competentes entienden idénticamente una expresión lingüística. Pero ese mínimo remite a una estructura más amplia: el significado de una expresión elemental radica en su contribución a un acto de habla aceptable; y para entender lo que el hablante quiere decir, el oyente debe conocer las condiciones bajo las cuales el acto puede ser aceptado. Así, el

entendimiento no es solo coincidencia semántica; es un reconocimiento de condiciones de aceptabilidad que vinculan lo dicho con razones, contextos y normas.

En consecuencia, con lo expuesto, el acuerdo se basa en convicciones comunes: un acto de habla solo “tiene éxito” si el otro acepta la oferta que entraña, tomando postura con un “sí” o con un “no” frente a una pretensión de validez que, en principio, es susceptible de crítica (Habermas, 1990, pp. 33–39). Esta estructura muestra que el acuerdo no es sumisión; es aceptación racionalmente motivada. En términos generales, puede definirse el acuerdo como una decisión tomada en común por dos o más personas en una junta, asamblea o tribunal—o como un pacto, tratado o resolución en organizaciones e instituciones públicas o privadas. No obstante, en clave habermasiana, su legitimidad depende de que se haya construido mediante procedimientos discursivos donde las pretensiones de validez pudieron someterse a examen.

Algo para resaltar lo expone Habermas (1990, pp. 42–50) quien precisa que la acción comunicativa se apoya en un proceso cooperativo de interpretación donde los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo (lo real), en el mundo social (normas y expectativas compartidas) y en el mundo subjetivo (vivencias e intenciones). Aunque en una manifestación concreta se subraye temáticamente uno de estos componentes, los participantes relativizan sus argumentaciones contando con la posibilidad de que su validez sea puesta en tela de juicio por otro. Esta triple referencia ayuda a comprender por qué el consenso no puede reducirse a “ponerse de acuerdo” superficialmente: el consenso auténtico exige articular hechos, normas y experiencias, y hacerlo bajo la vigilancia crítica de interlocutores capaces de objetar y pedir razones (Figura 3).

Conviene, para cerrar, distinguir con mayor fineza los tres conceptos entendimiento, acuerdo y consenso sin separarlos artificialmente. El entendimiento remite ante todo a una dimensión pragmática: se trata de que los participantes logren comprender qué se afirma, con qué sentido se afirma y bajo qué condiciones sería razonable aceptarlo. Por ello, el entendimiento opera como condición de posibilidad del intercambio racional: sin inteligibilidad no hay debate; sin veracidad el intercambio se corrompe; sin disposición a la crítica no hay aprendizaje. En la práctica, el entendimiento se verifica cuando las partes pueden reconstruir fielmente la posición del otro (sin distorsión), identificar sus razones

principales y ubicar qué parte del desacuerdo se debe a información, a valores o a interpretaciones.

Acción Comunicativa según Habermas

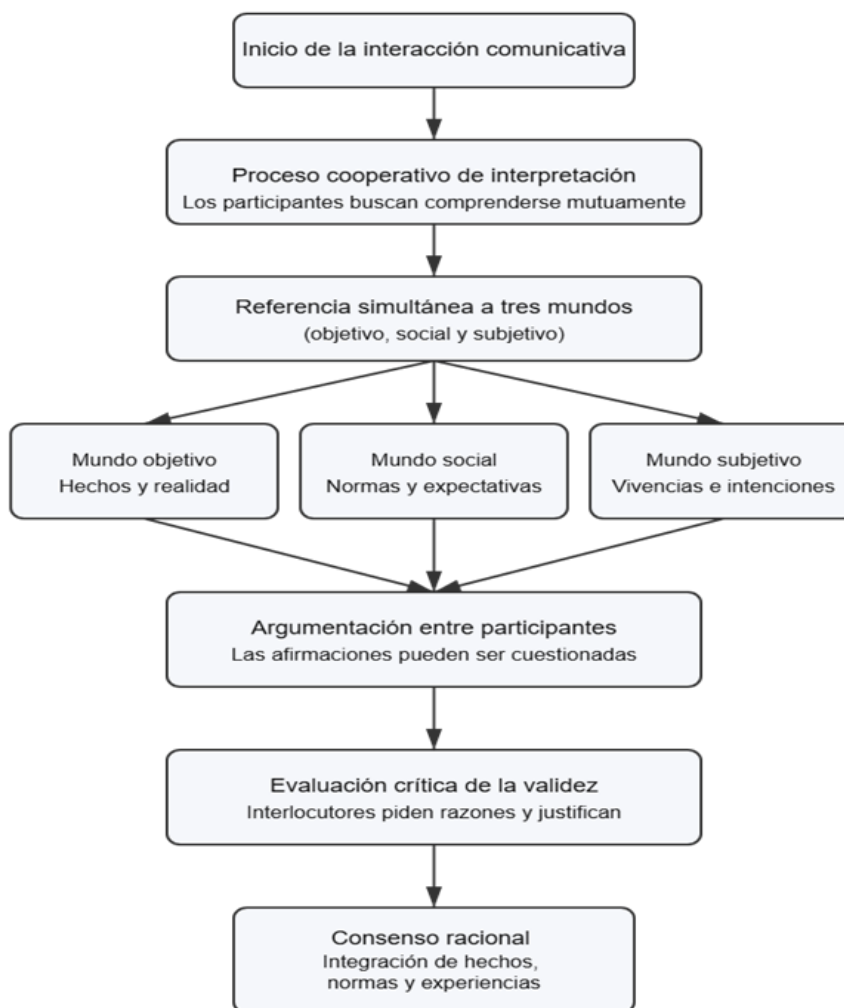


Figura 3. La acción comunicativa según Habermas. 1990. Fuente: Elaboración propia (2025)

El acuerdo, en cambio, es el momento decisional de esa dinámica: expresa la aceptación afirmativa o negativa de una pretensión de validez puesta en juego. Puede ser parcial, gradual y revisable: muchas veces se acuerdan procedimientos, criterios o mínimos, sin que desaparezcan desacuerdos sustantivos. Su valor reside en que permite coordinar acciones en el mundo social (normas, compromisos) y en el mundo objetivo (decisiones basadas en hechos), sin clausurar la posibilidad de crítica futura. En este sentido, un acuerdo logrado por presión, miedo o asimetría de poder puede ser estable, pero no es comunicativamente

legítimo, porque no nace de la fuerza de las razones, sino de condiciones estratégicas externas al discurso.

El consenso, finalmente, no debe confundirse con unanimidad emocional ni con homogeneidad cultural. En la teoría habermasiana, el consenso se aproxima al ideal regulativo de una aceptación lograda bajo condiciones discursivas suficientemente justas e inclusivas: todos los afectados podrían, en principio, aceptar la norma o la afirmación si participaran en un discurso racional. De ahí su vínculo con la legitimidad democrática: no se trata de suprimir diferencias, sino de generar procedimientos donde las diferencias puedan tramitarse mediante razones, y donde lo acordado tenga una pretensión de validez que resista el examen crítico. Por eso, el consenso se alimenta de la posibilidad de contraargumento: lejos de debilitar la convivencia, el disenso trabajado fortalece la calidad racional de lo común.

En suma, el aporte de Habermas al contexto contemporáneo reside en mostrar que, frente a la crisis de la modernidad y a los escenarios de polarización, la salida no es abandonar la razón, sino reconstruirla comunicativamente. Consenso, acuerdo y entendimiento no son meras palabras conciliadoras: son categorías que organizan una práctica social exigente, orientada a reducir la violencia —física y simbólica— en la coordinación de la vida colectiva. En esa medida, comprender estos conceptos es también comprender una tarea histórica: sostener instituciones, culturas escolares y espacios públicos donde el otro cuente, donde las razones importen y donde la convivencia se construya, no por imposición, sino por entendimiento.

1.5. Entendimiento, acuerdo y consenso en la teoría de la acción comunicativa (Habermas):

La teoría de la acción comunicativa desarrollada por Jürgen Habermas constituye uno de los marcos conceptuales más influyentes para comprender los procesos de interacción social mediados por el lenguaje. Desde esta perspectiva, la comunicación no se limita a la transmisión de información entre individuos, sino que se configura como un proceso intersubjetivo orientado al entendimiento, mediante el cual los sujetos coordinan sus acciones y construyen significados compartidos. En este contexto, el lenguaje adquiere una función fundamental en la organización de la vida social, ya que a través de él los participantes formulan afirmaciones, expresan intenciones y establecen compromisos que pueden ser

aceptados, cuestionados o justificados racionalmente. De esta manera, la racionalidad comunicativa se sustenta en la posibilidad de que los interlocutores sometan sus afirmaciones a examen crítico, reconociendo mutuamente su capacidad para argumentar y validar las pretensiones de validez presentes en la interacción.

En este marco teórico, los conceptos de entendimiento, acuerdo y consenso permiten explicar los distintos niveles mediante los cuales se construye la coordinación social en las interacciones comunicativas. Estos conceptos remiten a procesos progresivos de reconocimiento intersubjetivo que se producen cuando los participantes del diálogo evalúan y aceptan, de manera razonada, las pretensiones de verdad, veracidad, corrección normativa y comprensibilidad que acompañan los actos de habla. Así, el entendimiento constituye la base que posibilita la comunicación orientada a la comprensión mutua; el acuerdo representa la aceptación intersubjetiva de determinadas afirmaciones que permiten orientar la acción colectiva; y el consenso emerge como el resultado de procesos discursivos en los que las pretensiones de validez han sido sometidas a examen argumentativo. En conjunto, estos procesos evidencian que la coordinación social puede fundamentarse en el uso público de la razón y en la deliberación argumentada, lo cual resulta especialmente relevante para los ámbitos educativos y democráticos donde el diálogo y la construcción de acuerdos adquieren un papel central.

1.5.1. Entendimiento (Verständigung)

En la teoría habermasiana, el entendimiento no se reduce a la mera inteligibilidad semántica (comprender “lo que se dijo”), sino que designa el fin interno (telos) del uso del lenguaje cuando este se ejerce orientado a entenderse: los participantes coordinan sus acciones y sus interpretaciones mediante la aceptación racionalmente motivada de pretensiones de validez. En este sentido, entenderse implica que el oyente puede adoptar una postura de “sí/no” frente a lo dicho, y que esa toma de postura es, en principio, susceptible de crítica y justificación (Habermas, 1990). Por ello, tu formulación —“obtención de un acuerdo acerca de la validez de una emisión”— puede fortalecerse indicando que el entendimiento se logra cuando (i) la emisión es comprensible, (ii) el hablante se presenta como sincero (veraz), (iii) lo afirmado puede sostener una pretensión de verdad (si refiere al mundo objetivo) y/o de corrección normativa (si refiere al mundo social), y (iv) tales pretensiones pueden, llegado el caso, ser

sometidas a examen argumentativo (Habermas, 1991). Así, el entendimiento es una forma de integración social basada en razones y no en coacción: un mecanismo de coordinación intersubjetiva que, cuando opera adecuadamente, permite que la comunicación produzca orientaciones compartidas para la acción.

1.5.2. Acuerdo (Einverständnis)

El acuerdo es el momento más “focal” y operativo de la dinámica comunicativa: consiste en el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez vinculada a un acto de habla, reconocimiento que se expresa en la aceptación de la “oferta” ilocucionaria del hablante (Habermas, 1990). Esto significa que el acuerdo no es mera coincidencia psicológica (“pienso igual”), sino una aceptación con relevancia pública: el oyente admite que lo dicho cuenta como válido (verdadero/correcto/veraz/inteligible) y, por tanto, puede servir de base para la coordinación de acciones o para estabilizar interpretaciones. De ahí que el acuerdo sea, por definición, vulnerable a la crítica: si surgen objeciones pertinentes o nuevos argumentos que debilitan la pretensión de validez, el acuerdo puede revisarse, ampliarse o romperse, retornando al terreno del discurso. En clave socioeducativa (como la que vienes desarrollando), el acuerdo es crucial porque permite pasar de la confrontación de opiniones a una decisión común mínimamente legitimada: se acuerdan criterios, procedimientos, conclusiones parciales o compromisos, sin que ello implique eliminar toda diferencia, sino someterla a reglas de justificación compartibles (Hoyos, 1998; Kemmis, 1988).

1.5.3. Consenso (y la problematización de las pretensiones de validez)

Tu definición de “consenso” describe con precisión un momento esencial del enfoque habermasiano, pero conviene afinarlo conceptualmente: poner en tela de juicio la verdad de una afirmación, la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión corresponde, estrictamente, al paso desde la interacción comunicativa cotidiana al discurso (esto es, a la instancia reflexiva donde las pretensiones de validez se tematizan y se justifican). El consenso, en sentido riguroso, nombra más bien el resultado siempre revisable de ese proceso discursivo: la aceptación de una pretensión de validez después de haber sido sometida a examen mediante razones (Habermas, 1991; Habermas, 1990). En otras palabras, el consenso no equivale a la duda, sino que presupone la posibilidad de duda y crítica: emerge

cuando, bajo condiciones de participación y simetría comunicativa razonables, los mejores argumentos disponibles permiten una aceptación compartida. Esta precisión es importante para tu marco general, porque refuerza una tesis central: la racionalidad comunicativa no cancela el conflicto, sino que lo civiliza; habilita desacuerdos argumentados orientados a producir acuerdos legítimos, evitando que la coordinación social dependa exclusivamente del poder, la tradición o la imposición (Habermas, 1990). En el horizonte de la educación para la paz y la democracia, esto implica que el consenso no es unanimidad ni armonía automática, sino una construcción intersubjetiva de mínimos normativos y cognitivos que hacen posible la convivencia (Hoyos, 1998; Magendzo, 1998).



Figura 4. Entendimiento, acuerdo y consenso, según Habermas. 1990. Fuente: Elaboración propia (2025).

1.6. Pedagogía para la construcción de acuerdos en ciencias sociales

Las ciencias sociales tienen una responsabilidad formativa particularmente sensible: no solo transmiten conceptos e interpretaciones sobre la vida colectiva, sino que entrenan capacidades para deliberar, reconocer al otro y tramitar conflictos sin degradarlos en imposición o violencia simbólica. Por ello, una pedagogía orientada a la construcción de acuerdos no puede limitarse a “enseñar contenidos”; debe crear condiciones para que el aula funcione como un espacio de interacción donde los estudiantes aprendan a argumentar, contraargumentar, justificar, escuchar y revisar sus propias posiciones. En este horizonte, la escuela no es un lugar neutro: es una institución que modela prácticas comunicativas y, con ellas, formas de ciudadanía.

En contextos contemporáneos, dicha tarea adquiere mayor urgencia por el carácter crecientemente “escolarizado” de las sociedades y por la dependencia de la cultura académica para la reproducción material y cultural. Esa tendencia puede empujar la educación hacia una lógica tecnocrática que concibe la enseñanza como dominio técnico y transmisión monológica; sin embargo, también abre la posibilidad —más exigente y fecunda— de comprender la educación como interacción dialógica que cultiva formas de comunicación propias de la tradición académica, pero abiertas a la pluralidad cultural y a los saberes extraescolares. En otras palabras: la construcción de acuerdos en ciencias sociales requiere una pedagogía que no reduzca el aula a un canal de instrucción, sino que la asuma como laboratorio de cultura pública.

Mockus señala que vivimos en una época caracterizada por sociedades cada vez más escolarizadas y cada vez más dependientes de la cultura académica para su reproducción material y cultural (Mockus, 1997, p. 75). En este escenario, el esfuerzo social y económico dedicado a la educación puede favorecer una comprensión reduccionista de lo educativo, apoyada en su asimilación a procesos técnicos de dominio de la naturaleza. Desde esa perspectiva, la enseñanza tiende a concebirse como procedimiento y la escuela como dispositivo: se privilegia la eficiencia instrumental, la estandarización y la transmisión de contenidos, con el riesgo de empobrecer el carácter formativo de la experiencia escolar.

La propuesta de Antanas Mockus plantea una crítica al enfoque pedagógico tradicional centrado en el “monólogo” del docente, en el cual la enseñanza se reduce a la transmisión unilateral de contenidos. Frente a esta perspectiva, Mockus propone una comprensión

dialógica de la educación, entendida como una interacción orientada al cultivo de formas específicas de comunicación, particularmente aquellas que caracterizan a la tradición académica (Mockus, 1997, p. 75). Este planteamiento resulta fundamental para una pedagogía orientada a la construcción de acuerdos, ya que concibe el aula como un espacio de interacción en el que el conocimiento se produce mediante procesos de argumentación, explicación, contraste y justificación. En consecuencia, la enseñanza de las ciencias sociales debe propiciar prácticas de deliberación pública en las que las afirmaciones se sustenten con razones, las diferencias se tramiten mediante reglas compartidas y el diálogo se convierta en un medio para la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva pedagógica, se hace necesario transitar de clases centradas exclusivamente en la exposición magistral y la evaluación de resultados hacia secuencias didácticas que incorporen preguntas problematizadoras, análisis de fuentes, debates argumentados, discusiones guiadas y elaboración colectiva de síntesis conceptuales.

En este mismo sentido, Mockus sostiene que el carácter dialógico de las prácticas pedagógicas permite comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva, cuyo propósito consiste en transformar un “saber-cómo”, dominado de manera práctica por los docentes, en un “saber-qué” explícito, susceptible de ser analizado, argumentado y contrastado con otros saberes pedagógicos (Mockus, 1997, pp. 75–76). Esta perspectiva resulta especialmente relevante para los procesos educativos contemporáneos, en la medida en que reconoce que la construcción de acuerdos en el aula no puede depender únicamente de la intuición o de las habilidades personales del docente para gestionar las interacciones. Por el contrario, requiere hacer explícitos los procedimientos pedagógicos mediante los cuales se promueve la participación de los estudiantes, se regulan los turnos de la palabra, se justifican las posturas, se identifican falacias argumentativas y se construyen consensos parciales frente a los problemas abordados. En este sentido, la pedagogía se configura como un campo de reflexión sistemática que busca comprender y mejorar las prácticas de interacción que tienen lugar en los procesos educativos.

Este planteamiento adquiere mayor relevancia si se considera que la escuela desempeña un papel central en los procesos de socialización y reproducción cultural de las sociedades contemporáneas. Tal como señala Mockus (1997, pp. 75–76), el alcance que ha adquirido la institución escolar en estos procesos ha generado un cuestionamiento creciente sobre su

sentido, su orientación y sus formas de funcionamiento. Dicho cuestionamiento ha dado lugar a diversas innovaciones pedagógicas que inciden en lo que el autor denomina “las fronteras de la escuela”, entendidas como los límites que definen qué saberes se consideran legítimos, cómo se organiza la circulación de la palabra en el aula y qué actores participan en la producción del conocimiento escolar. En el campo de las ciencias sociales, esta reflexión resulta particularmente significativa, ya que implica reconsiderar los criterios mediante los cuales se validan los argumentos, se reconocen distintas voces y se integran los saberes provenientes de la experiencia social de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

El análisis de las fronteras de la escuela también ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. Mockus (1997, pp. 76–77) señala que autores como Gaston Bachelard y Thomas Kuhn, desde la epistemología, y Basil Bernstein, desde la sociolingüística, han contribuido a comprender las tensiones existentes entre el conocimiento escolar y otras formas de conocimiento presentes en la vida social. Estas reflexiones permiten analizar las dificultades que enfrentan los sistemas educativos, tales como la baja cobertura, la deserción escolar o la denominada “mortalidad académica”. En este contexto, uno de los problemas centrales de la didáctica de las ciencias consiste en comprender la relación entre el conocimiento escolar — frecuentemente identificado de manera apresurada con el conocimiento científico— y los saberes extraescolares, que forman parte del conocimiento cotidiano de los estudiantes. La investigación educativa contemporánea ha mostrado que la enseñanza no puede ignorar estos saberes previos, sino que debe integrarlos de manera crítica en los procesos de construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva de Bernstein, citado por Mockus (1997, p. 77), la rigidez de las fronteras internas y externas de la escuela refleja la rigidez de las clasificaciones sociales que separan a los distintos grupos dentro de la sociedad. En este sentido, las formas de organización del conocimiento escolar y de las prácticas pedagógicas pueden contribuir a reproducir mecanismos de diferenciación y exclusión social. De ahí que el debilitamiento de dichas fronteras pueda favorecer procesos de democratización del conocimiento y de reducción de las desigualdades educativas. Sin embargo, Mockus advierte que las transformaciones pedagógicas, por sí solas, no pueden resolver las problemáticas estructurales de la sociedad; su alcance debe entenderse dentro de un marco más amplio de cambios sociales, culturales e institucionales.

El debilitamiento de las fronteras escolares puede interpretarse desde otra perspectiva complementaria. Mockus (1997, p. 77) sostiene que, de manera progresiva, los patrones escolares de interacción tienden a expandirse hacia otras instituciones sociales, generando una creciente presencia de las perspectivas pedagógicas en ámbitos como la familia, el trabajo, la administración pública y el uso del tiempo libre. Este fenómeno evidencia que la escuela no solo reproduce cultura, sino que también influye en la manera en que las sociedades organizan sus formas de comunicación y aprendizaje. En este contexto, la pedagogía adquiere una relevancia creciente en el debate académico y público sobre la educación, así como en la formación de docentes y profesionales del ámbito educativo. De esta manera, la escuela transforma y reconfigura algunas de sus fronteras para adaptarse a las nuevas condiciones sociales impuestas por las dinámicas de la modernidad.

Para comprender el desarrollo de una pedagogía comunicativa, también resulta pertinente considerar algunos antecedentes presentes en la historia del pensamiento educativo. López y Roa (1999) señalan que en la tradición griega se encuentran algunos de los fundamentos de una concepción educativa orientada a la formación integral del ser humano. En la Grecia clásica, la educación tenía como objetivo central la formación de la virtud, entendida como el principio que sustentaba el orden moral y político de la polis (López & Roa, 1999, p. 39). En este contexto, la educación se concebía como un proceso orientado a la construcción de una imagen ideal del ser humano, capaz de orientar su vida de acuerdo con principios racionales y éticos.

Según estos autores, la concepción griega de la naturaleza humana integraba tanto la dimensión corporal como la dimensión espiritual, y la educación se entendía como el medio mediante el cual el ser humano podía elevar sus capacidades en ambos planos (López & Roa, 1999, p. 39). En este sentido, las ideas de progreso y perfección estaban estrechamente vinculadas al desarrollo de la razón y de la voluntad dentro de un horizonte cultural compartido. A través de la educación, el ser humano adquiriría los elementos necesarios para participar en la vida comunitaria y para contribuir a la construcción de la cultura. De esta manera, la formación educativa no se limitaba a la transmisión de conocimientos, sino que buscaba moldear el sentido del esfuerzo humano y consolidar una concepción integral de la cultura.

Desde la perspectiva platónica, la educación debía orientarse hacia la búsqueda de un principio universal de verdad y de racionalidad, capaz de guiar la formación del individuo y de la comunidad. López y Roa (1999, p. 40) señalan que la educación, la formación y la cultura no surgen de manera espontánea, sino que son el resultado de un proceso sistemático basado en la disciplina intelectual y en la reflexión constante. El paradigma educativo platónico contribuyó a configurar una imagen del mundo en la que la educación se concibe como una institución intelectual orientada al desarrollo progresivo de la razón y al cultivo de una actitud reflexiva frente a la realidad.

En esta misma línea, los autores destacan que los fundamentos de la educación griega pueden sintetizarse en varios principios centrales: la educación posee un alto valor tanto individual como social; se concibe como un ideal de cultura esencialmente formativo; constituye un proceso evolutivo orientado hacia la construcción de un estado superior de conocimiento; y se encuentra estrechamente vinculada con la vida política de la comunidad (López & Roa, 1999, p. 42). En la tradición griega, la educación pertenece a la comunidad y mantiene una relación directa con el Estado o la polis, que actúa como el entorno social y cultural que hace posible el desarrollo del individuo.

En definitiva, López y Roa Quiñones (1999, p. 52) sostienen que el concepto central de la educación en la tradición griega se fundamenta en la idea de un proceso evolutivo orientado por la razón y articulado mediante una estructura argumentativa. Esta concepción resalta la importancia del diálogo, la deliberación y la reflexión racional como elementos constitutivos de la formación humana. Desde esta perspectiva, la educación no solo busca transmitir conocimientos, sino también formar sujetos capaces de participar críticamente en la vida social, establecer acuerdos mediante la argumentación y contribuir al desarrollo de una comunidad basada en principios racionales y éticos. Esto se ve claramente en los diálogos platónicos, los cuales, están contruidos por “hablantes competentes”, donde existen situaciones problemáticas que se resuelven a las siguientes pretensiones de validez:

1. La de estarse expresando inteligiblemente.
2. La de estar dando a entender algo
3. La de estar dándose a entender, y.
4. La de entenderse con los demás.

Esta estructura está presente en todos los diálogos de Platón, en cada uno de los argumentos se emplea la razón, razón que va siendo elaborada gradualmente en términos mayéuticas, por medio de preguntas apropiadas, y con ayuda de ejemplos ordenados, se llega al verdadero conocimiento. La estructura argumentativa se halla generada al uso del lenguaje como modo de experiencia; esta posibilidad abre las puertas para fundamentar un deber ser que conjuga la búsqueda de la perfección individual con la búsqueda de la perfección colectiva.

Para Piaget en su epistemología genética elabora una teorización sobre las raíces de los distintos tipos de conocimientos desde sus formas más elementales; encontrando que el conocimiento es una construcción continua que culmina con el desarrollo del pensamiento científico.

Para, Kant *¿Qué es la Ilustración?* e 1774 sostiene que su filosofía es un sistema de conceptos, el reconocimiento de la libertad humana, que nos invita a realizar una fecunda reflexión que genera una especie de entusiasmo y nos plantea desde el punto de vista fenomenológico en disposición de construirnos uno con el mundo. La reflexión de la ilustración “ten el valor de servirte de tú propia razón”, y la educación para una mayoría de edad, lleva al ser humano a una libertad, a una autonomía y a una dignidad humana, como fin último necesario.

En la tradición de la educación colombiana, el concepto de pedagogía y de una vida en la pedagogía depende de una nueva concepción de la educación basada en la búsqueda del consenso y de la convivencia civilizada, a pesar de las múltiples diferencias que mantenemos con los otros como seres culturales.

Esta preocupación por la búsqueda del consenso se inscribe dentro de un problema muy complejo y esencial, la educación, tal como existe y se planea en el aula de ciencias sociales, reprime el pensamiento (No enseña a pensar), transmite datos, conocimientos, disciplinas, saberes y resultados a que otros llegaron y pensaron, pero no enseña ni permite pensar la profesión decente. De esta manera, el estudiante adquiere un respeto por el profesor y la educación que procede simplemente está fundamentada en la intimidación.

Esta intimidación y represión del pensamiento en el aula, están asociados al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe. Autoritarismo donde prosperan todo tipo de dogmatismos religiosos, políticos, ideológicos y como principal el dogmatismo del conocimiento y del saber.

Esta educación que se afronta en el aula, forma a un individuo en una disciplina de hacer y estudiar lo que no le interesa; una educación que tiende a producir una persona heterónoma y carente de autonomía. Una educación que es incapaz de suscitar el deseo y la necesidad de aprender. Lo que se enseña en el aula, muchas veces no tiene relación alguna con el pensamiento del estudiante, no se le respeta, ni se le reconoce como un individuo pensador. Freud había dicho sabiamente y para nunca olvidar una y muchas veces que el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar o ser educado.

Mientras el estudiante y su profesor están convencidos de que existe uno que sabe y el otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el estudiante de tenga un espacio suficiente para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, el proceso educativo y de formación es un asunto casi perdido. Esta educación encierra una gran incomunicación. Se sabe “algo” y se aprende “algo”, pero ese “algo” es el resultado de un proceso que no se me enseña. Entonces, saber significa simplemente repetir al pie de la letra. La educación y los docentes les están haciendo un mal favor a los estudiantes, les están ahorrando la angustia de pensar.

En la educación y en la formación de docentes, se enseñan los resultados, sin enseñar los procesos de conocimiento, en el aula de clases existe un problema esencial: se enseña sin filosofía, es decir, con un profundo desprecio hacia esta disciplina, no siendo es te uno de los mayores desastres de la formación de docentes en el programa. Se enseña geografía sin filosofía, historia sin filosofía, pedagogía sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.

Se entiende por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de preguntarse, de ver contradicciones; de confrontar, de problematizar y de cuestionar. La filosofía según los griegos es amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre o individuo que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que aspira o quiere saber o por que hace algo, para que lo hace, para quien lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

Sin duda que para la construcción de consenso abordando el documento de Kant ¿Qué es la Ilustración 1774?, proporciona una educación de tipo racional: La primera, pensar por sí

mismo, es decir, renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente los acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; La segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener el propio punto de vista y ser capaz de entrar en diálogo con los otros puntos de vista; y la tercera, si los resultados de una investigación conducen a la conclusión de que se puede estar equivocados.

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el adaptado es un hombre sumiso, pasivo y obediente, es decir, la educación actual tiende a formar un docente heterónomo, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Todos somos como mercancías a que el mundo de las mercancías domine la vida.

El niño o joven es un investigador según Freud. Pero si los profesores tienen todas las respuestas de antemano, el estudiante pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar las respuestas que exige el maestro para adecuarse a ella. Bajo estas condiciones el docente no puede promover la investigación en los estudiantes.

Otro elemento importante para lograr consensos en el aula se trata de una educación orientada al sentido de la democracia que consiste en dar derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista. La democracia es el derecho que tiene todo individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, es el derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa deferencia, a pelear por esa diferencia y por una educación diferenciada y experiencial.

No todo está perdido, Habermas (citado por Hoyos Vásquez 1998, p.73) en su artículo *Ética y Educación para la Paz*, plantea algunas alternativas para lograr consensos en el aula de ciencias sociales. La teoría de la acción comunicativa permite lograr acuerdos con las dos virtualidades o competencias del lenguaje. En un primer momento el lenguaje sirve para abrirnos, en términos comunicativos, a otras culturas y a otros puntos de vista. Este reconocimiento de los otros como diferentes y, como interlocutores válidos, es ya el primer principio ético que se articula en la comunicación, cuando ésta es auténtica conversación, y no simple imposición de la opinión propia.

Una segunda etapa de la comunicación en la teoría de la acción comunicativa se encamina a encontrar cooperativamente aquellos mínimos sin los cuales no es posible una convivencia

humana que beneficie, de forma equitativa, a todos los asociados. Aquí la comunicación se orienta a buscar las razones y motivos para sustentar aquellos mínimos en los que pudiera haber consenso por parte de los asociados.

Pedagogía para la Construcción de Acuerdos en Ciencias Sociales

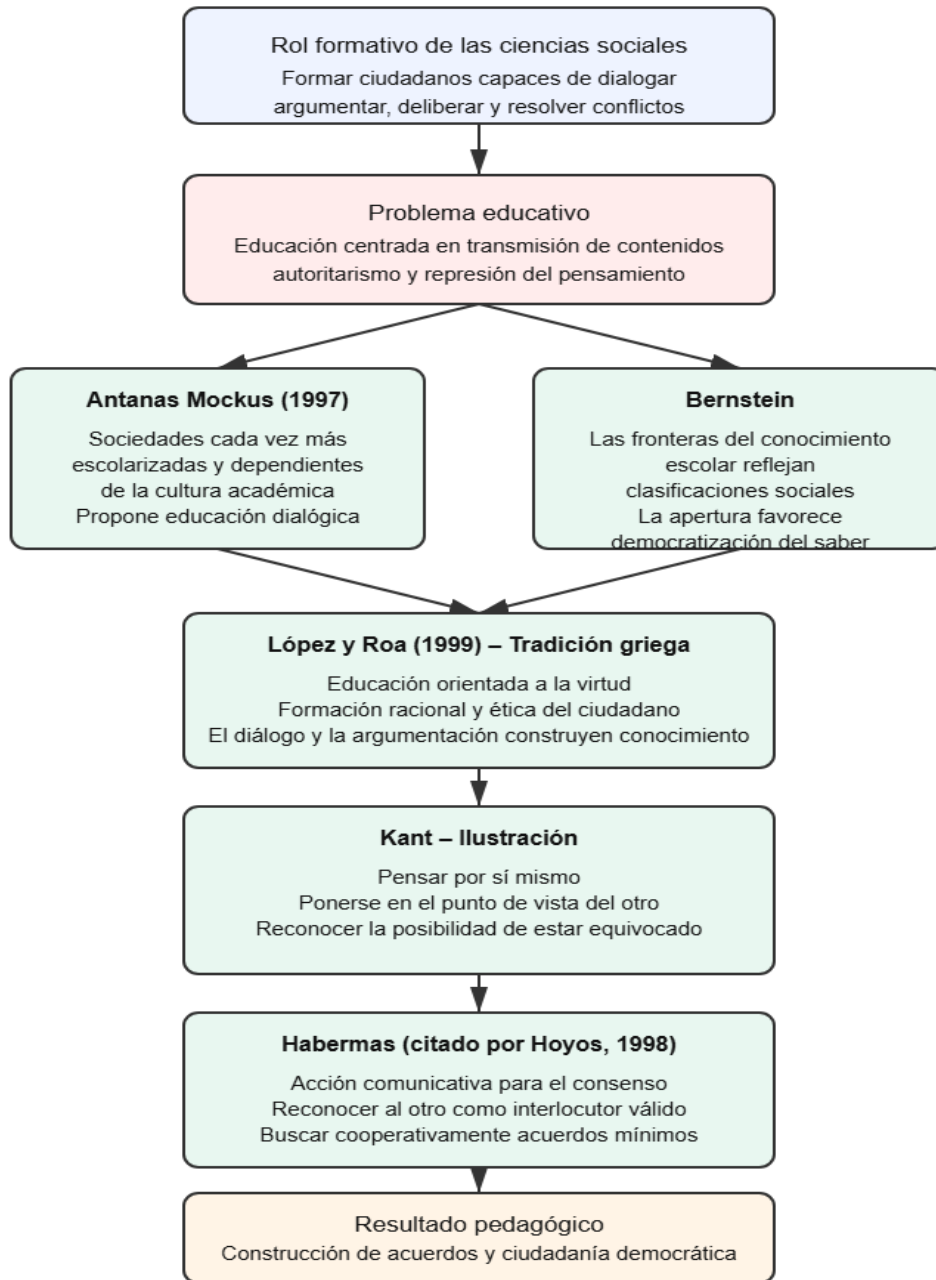


Figura 5. Pedagogía para la construcción de acuerdos. Fuente: Elaboración propia (2025)

1.7. Las prácticas dialógicas

Las prácticas dialógicas constituyen un eje estructural en el desarrollo del texto que se viene analizando porque permiten traducir, en términos pedagógicos y socioeducativos, la tesis central de la acción comunicativa: la posibilidad de coordinar acciones y construir acuerdos no por imposición, sino mediante razones discutibles. En este sentido, comprender el diálogo como un “conjunto de emisiones” orientadas a hacerse entender —donde hablantes y oyentes ponen en juego ideas, puntos de vista o tesis sobre los mundos que comparten— no es un detalle metodológico, sino la condición de posibilidad del entendimiento intersubjetivo (Habermas, 1990).

Según (Habermas 1990, pág. 63) las prácticas dialógicas son un conjunto de emisiones o manifestaciones mediante la cual unos hablantes quieren a dar a entender algo a unos oyentes planteando y defendiendo sus ideas, sus puntos de vistas o su tesis sobre algo y poder entenderse entre sí mediante la comunicación sobre los distintos mundos que comparten.

Para (Monsalve 1992, p. 52) en su texto *La teoría de la Argumentación* dice que el diálogo o las prácticas dialógicas abren la posibilidad de preguntar, objetar y contraargumentar, lo que finalmente hará que el compañero o compañeros de diálogo se adhieran más fuertemente a las tesis que se presentan y se obtenga el acuerdo. Si éste es sincero y se entiende el diálogo a la manera de Platón (1980), el interlocutor no ha de concebirse como un individuo cualquiera, sino como el más importante portavoz de un determinado punto de vista, realmente dispuesto a aceptar las mejores razones y al que sus objeciones, le serán previamente contestadas en el diálogo.

El contexto de la ética del discurso es la Teoría Crítica de la sociedad. Ésta se opone a la teoría tradicional, en cuanto se basa por la razón instrumental que implica la positivización del conocimiento de la realidad, por ende, de la realidad misma. En tanto la teoría crítica como nuevo paradigma para la comprensión y transformación de la realidad visibiliza y denuncia el totalitarismo de Estado y la burocratización de las relaciones de todo orden, se caracteriza también por el estudio del autoritarismo que inicia en la familia y la influencia de la comunicación de masas en el comportamiento de los sujetos; por ello, apela a los intereses que se gestan en la interacción comunicativa por medio del lenguaje. Bajo la propuesta de Jürgen Habermas, la Teoría Crítica realiza un giro de tipo lingüístico y comunicativo que

abre las perspectivas para una nueva comprensión del entendimiento entre los sujetos desde la racionalidad comunicativa.

El sujeto, entonces, actúa lingüísticamente, en aras de entenderse con los demás, y para ello se establecen algunas pretensiones de validez como la inteligibilidad, la verdad, la veracidad y la rectitud. Así, el entendimiento mutuo busca un acuerdo que logre (dentro de la comprensión que se dé) un saber compartido, donde la confianza sea bilateral y por ende, la correspondencia que se despliega entre unos y otros. Un sujeto como interlocutor válido ha de hacerse entender, decir algo, con ingenuidad (autenticidad) y respetando las normas comunicativas vigentes y universales aplicables en cualquier contexto.

De esta manera y bajo las formas de racionalidad de la acción dentro de las cuales se ha configurado la sociedad (teleológica, instrumental y estratégica), Habermas propone la racionalidad comunicativa, fundamento de la ética del discurso en cuanto base del reconocimiento del otro como sujeto validado por su competencia de razón dialógica y por tanto, vehículo para la interacción dialógica entre sujetos libres y autónomos (Habermas, 1992). Por lo tanto, la ética del discurso e interacción dialógica se fundan en el lenguaje. La razón pura de la comunicación podría desvelarse desde la ética del discurso y la interacción dialógica, a partir del giro lingüístico que desplaza el solipsismo pretendido desde Descartes hasta el enciclopedismo.

La propuesta de la racionalidad comunicativa precisamente se redescubre en aquel giro lingüístico por cuanto que privilegia el lenguaje, pero desde la interacción comunicativa mediante los juegos del lenguaje en la intersubjetividad. Ahora bien, los juegos del lenguaje operan como método que otorga validez y sentido del juego de intenciones que manifiesta la subjetividad sobre el mundo de la vida y opera desde la razón dialógica con el fin de establecer acuerdos o por lo menos, el diseño de consensos sobre aquel mundo de la vida. Con la razón dialógica enraizada en la ética del discurso, Habermas defiende la urgencia de pulir el discurso filosófico de la modernidad y proponer una racionalidad emancipadora (Habermas, 1975). Se trata de la acción comunicativa como acción social de habla y de diálogo en la que los interlocutores buscan la inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad como en líneas anteriores se exponía y por tanto, la ética del discurso es una ética cognitivista y, a la vez, una ética universalista.

En términos prácticos desde la teoría de la acción comunicativa, la idea de racionalidad comunicativa se despliega alrededor de la resolución de conflictos o desacuerdos. Pero ello no se apoya en la autoridad, la tradición o la fuerza, sino a través de razones y argumentos que favorezcan o posibiliten dichos acuerdos o consensos. Es por este argumento que el concepto de acción comunicativa alcanza su máxima expresión en tanto que el lenguaje es medio (método) para llegar al entendimiento y a la racionalidad no dominadora en la acción social.

Así, lo que interesa es cómo en la acción social la comunicación interviene como agente que no desnaturaliza (Nietzsche) y que no es dispositivo de sujeción o un mecanismo de control (Foucault); antes bien, que lo emancipe y le realice sin que tenga que diluirse su identidad, autonomía o naturaleza por ninguna razón.

En concreto, Habermas sostiene que la figura del consenso como ya anteriormente se enunciaba. Consenso que se basa en el reconocimiento del Otro y del acto intersubjetivo entre otros, desde las posiciones de pretensiones de validez criticables (no absolutas) de sus verdades. De este modo, los actores de la acción comunicativa se suponen capaces de críticas recíprocas. No se limita Habermas con el consenso, afirma que para llegar a este todo acto discursivo de relaciones intersubjetivas y recíprocamente criticables debe pasar por el disenso para lograr el anhelado convencimiento.

Lo contenido en las ideas habermasianas sobre la comunicación, es el aprendizaje, fruto de un proceso discursivo. Ninguna verdad es absoluta, es criticable y al ser criticable o con pretensiones de validez y/o universalidad, es un contenido transmitido al que se le asigna un proceso de discusión. El aprendizaje, entonces, no es basado desde la teoría tradicional del conocimiento racio-empírico desnaturalizador de la condición humana que critica Nietzsche o un saber que somete, controla y vigila a los sujetos, como afirmaría Foucault, sino que sólo se alcanza el convencimiento de las verdades intersubjetivamente discutidas por los actores de la comunicación cuando por mediación de aquel proceso discursivo las partes del diálogo (criticables mutuamente) alcanzan grados de verdad con validez universal.

El consenso se da entonces desde las partes subjetivas con una condición de base, que sean libres e iguales y lingüísticamente competentes para generarlo (el consenso) libre de coerción alguna. Esta es la postura fundamental de Habermas ante el ideal de un consenso dentro de una comunidad dialógica cuya comunicación se base en un sistema lingüístico que no opere

desde la desigualdad y desde la opresión o desde formas y mecanismos similares a la no-libertad (Murcia, 2009).

La persona, por tanto, es el conjunto de competencias que convierten a un individuo en un ser capaz de lenguaje y de acción, o mejor, en un ser capaz de tomar parte en procesos de entendimiento a través de la razón dialógica, pues erige una subjetividad identitariamente autónoma como un ser auto-crítico que puede abstraerse de la acción estratégica, instrumental o regulada por finalidades (poder-manipulación) gracias a la racionalidad comunicativa. De hecho, la dimensión dialógica de la razón comunicativa va a estampar significativamente en el sujeto la relación entre la persona, la sociedad y cultura, desde la autonomía desarrollada a partir de la interacción dialógica.

Para este ejercicio, entonces, se pretende acuñar el concepto de interacción dialógica que tiene sus bases teóricas en la ética del discurso motivada por Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas (Apel, 1991). Este adjetivo de “dialógica” pretende presentar las condiciones de la ética del discurso como plataforma y estructura de la interacción mediada por el diálogo en la educación formal. Es prudente aclarar, de inicio, que la traducción de discurso del contexto idiomático alemán y del contexto filosófico habermasiano, propende significar más discusión, no como se puede connotar en la lengua castellana como discurso u oratoria. Por ello, la interacción dialógica es tal y no discursiva (para evitar incomprensiones) en cuanto que busca más significar la discusión que se da por medio del diálogo, problema este que en líneas posteriores se ampliará.

La interacción dialógica como elemento constitutivo de los ambientes de discusión entre sujetos, especialmente en contextos de formación y educación, se encuadra en el ejercicio del reconocimiento del otro, es decir, y para nuestro caso, la confrontación de subjetividades mediada por la interacción dialógica no es otra cosa que el reconocimiento de un otro yo (alter ego) que pretende ser validado óntica, epistémica, axiológica y dialógicamente, en la participación en deberes, en derechos, en la cultura, entre otros campos, en la puesta en marcha de una ciudadanía que trasciende lo político siéndolo en la misma interacción. De hecho, los ambientes de interacción dialógica han de procurar el ejercicio de la ciudadanía en cuanto expresión de corresponsabilidad hacia el logro tanto de disensos como de consensos gracias al peso de la argumentación de sus pretensiones de verdad y de validez.

Las condiciones para la ética del discurso, entonces, se estructuran y evidencian desde su fundamentación en la filosofía moral de Kant en cuanto ética cognitiva, formal y universal, junto con el aporte de Apel y Habermas en cuanto a la ética procedimental, y en ese último aspecto, la emisión de asentamientos y/o puntos de vista moral subjetivos pero imparciales en relación con un proceso de entendimiento intersubjetivo entre las partes que pretenden acuerdos. Procesos de entendimiento que recurren, interactúan y circulan gracias al ejercicio de emisión de juicios morales imparciales (punto de vista moral), pero que depende de lo que llama Habermas las intuiciones morales que son las que nos informan acerca del mejor modo de comportarnos para contrarrestar mediante la consideración y el respeto la extrema vulnerabilidad de las personas (Habermas, 2000)

Dicha interacción con los otros (socialización) se logra porque los sujetos son capaces de lenguaje y acción compartiendo intersubjetivamente valores, sentidos, significados y contenidos socio-culturales que la misma comunidad de lenguaje posee colectivamente en su mundo de la vida. Es en el mundo de la vida de la comunidad comunicativa donde los sujetos logran protegerse y consolidar los procesos de custodia compartida de la identidad individual y colectiva, generando la orientación de sus acciones por el entendimiento que se logra vía interacción socializadora, donde el lenguaje cotidiano (diálogo) actúa como soporte al proceso de socialización. Queda de más aclarar que es por vía del lenguaje dado en la cotidianidad, es decir, en la interacción dialógica del mundo de la vida, donde los sujetos orientan sus acciones al entendimiento y/o al logro de acuerdos y consensos.

Para complementar y ser fieles a las propuestas de Habermas y Apel sobre las condiciones para la ética del discurso se debe hacer referencia a las cualidades propias de los sujetos. Por un lado, los sujetos pretenden el entendimiento logrado por la calidad argumentativa de sus actuaciones y por la custodia irrestricta sobre el conjunto de salvaguardas que los consolidan como colectivo. Es decir, la custodia de los derechos humanos, sobre todo, el de la dignidad humana. De otro lado, los sujetos buscan el reconocimiento de la identidad personal y comunitaria. Este reconocimiento de la identidad no es una manifestación explícita, sino que circula y permea las formas y contenidos de toda interacción intersubjetiva, creando sentidos y significados que los vinculan y los aglutinan. Dicha interacción intersubjetiva emerge gracias al discurso y al concurso dialógico de cada sujeto. Estas cualidades de los sujetos los

capacitan para su discursividad dialógica, por lo que es la esencia misma de la ética discursiva.

De hecho, la interacción dialógica que propende la ética discursiva busca generar las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la competencia moral comunicativa, que no se reduce al campo formal de la educación, sino que es corresponsabilidad de toda institución donde participen miembros que la conforman como colectividad, pues la institución está conformada por miembros que la integran y por ende, le asignan sentidos y significados. Pero también, la ética discursiva ha de desarrollar la capacidad para cuestionar sobre la naturaleza y el sentido de las distintas interacciones sociales entre los sujetos de dichas instituciones.

El desarrollo de la competencia moral comunicativa en el ejercicio práctico de la interacción dialógica de la ética discursiva ha de transformarse en una auto exigencia, en una disciplina tal, que siempre oriente los desacuerdos en función del diálogo que los precede, los direcciona y logre solucionarlos por el entendimiento. Diálogo que valide y valore la intervención del otro en cuanto que presente sus razones y justificaciones (punto de vista moral), explicitando las partes del conflicto o del desacuerdo y los puntos álgidos de la disputa. Ahora bien, ello supone el reconocimiento del disenso como posibilidad de progreso y no de retroceso, pues el disenso es evidencia positiva tanto de la realidad de la comunidad como de la oportunidad para mantener un vínculo social con otro yo (alter ego). Es de subrayar que lo que se busca es el consenso como construcción de acuerdos intersubjetivamente compartidos, pero sin satanizar el disenso.

Pero dicho desarrollo de la competencia moral comunicativa en la interacción dialógica no se genera sólo en función de disensos y desacuerdos, es más, no puede entenderse que la interacción dialógica tiene su naturaleza en el disenso, sería reducir su campo de acción. La idea fundamental es que la interacción dialógica que propende la ética del discurso sea un ambiente. Eso significa que toda acción de los sujetos y de los colectivos que conforman se dote de sentido y orientación significativa, donde sus acciones, prácticas y proyectos sean construidas cooperativa y solidariamente de manera intersubjetiva, esto es y en consecuencia, intencionalizar dialógicamente la interacción en la comunidad, validando por el entendimiento de toda la asignación del sentido y significado.

La interacción dialógica, entonces, ha de expandir lo moral en la práctica como procedimiento de argumentación, en cuanto establecimiento de pre-acuerdos, de acuerdos en

sí mismos y los compromisos post-acuerdos, ello contribuye a la construcción colectiva de la autonomía individual y por ende, de una comunidad cuyo orden social sea más justo.

La formación cimentada sobre la generación de acuerdos y entendimientos en medio de los conflictos presentados en la escuela debe propender el manejo de la ciudadanía desde la interacción y mediación de la comunicación. Según, (Hoyos, 2000), el primer momento de la comunicación es el nivel hermenéutico, es decir, la comprensión de sentido de todo tipo de expresiones, que a la base no es otra cosa que el reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectiva de las opiniones personales y de cada punto de vista moral en una interacción de subjetividades o lo que es lo mismo, en la intersubjetividad, esto es, el logro del entendimiento a la vez que cada sujeto con pretensiones de objetividad y verdad reconoce en el otro, también, dichas pretensiones. El principio puente (en el contexto de los acuerdos y entendimientos) en el sistema moral comunitarista es la comunidad, la tradición y el contexto socio-cultural, pues dicho principio ha de ser transformador valorativo en cuanto que es el sentido de identidad y pertenencia a una comunidad.

Así, los conflictos exigen acuerdos y entendimientos en cuanto que son conflictos en razón de la diversidad de interacciones de sentidos globales de vida, de historia, de concepciones omnicomprensivas, de corte religioso, moral y filosófico. Ahora bien, dicha diversidad y su interacción en la comunidad sólo es asumida bajo un pluralismo razonable, es decir, cuando se generan intentos de consensos alrededor de principios básicos de justicia manifiestos en la igualdad de libertades y oportunidades y en la distribución equitativa de bienes primarios. Ello presenta sus dificultades de rigor natural, como por ejemplo que en aras de llegar a un consenso por medio de la comunicación puesta al servicio de los conflictos, sólo se llega a entendimientos de la mayoría, negando el legítimo derecho de disenso de las minorías. Por ello, los acuerdos han de ser establecidos sobre unos mínimos consensuales que son los derechos humanos. Y es allí donde aparece el concepto de ciudadanía política y ciudadanía cultural, puesto que se logra llegar a la convivencia y al respeto del otro como tal y de sus pretensiones, en medio de la interacción de las diversidades pluriculturales de los sujetos intervinientes y autónomos en sus aspiraciones individuales y colectivas.

Lo anterior marcaría el horizonte para establecer las relaciones teórico conceptuales para la formación de la autonomía desde la ética del discurso como interacción dialógica. Aquel recorrido realizado llevó a reflexionar sobre el lugar de una nueva concepción de escuela con

el riesgo inminente de ser osados en esta pretensión, pero ser esperanzadores en que sí es posible soñar una escuela diferente, aquella que contemple unas nuevas y diferentes relaciones entre los actores de la escuela. El estudio llevó a caracterizar este ideal de formación de la autonomía desde la implementación de la ética del discurso diseñada por Apel y trabajada por Habermas en su teoría de la acción comunicativa. Una verdadera formación de la autonomía, siendo parte fundamental de la personalidad e identidad de los estudiantes, debe darse en el plano de la comunicación, pero de un tipo específico de comunicación, y se eligió la lograda por la razón dialógica por mediación de los presupuestos epistémicos de la ética del discurso.

De otro lado, aterrizar en la pedagogía los principales fundamentos de las elaboraciones de la Escuela de Frankfurt, especialmente en el campo educativo, es todavía un reto, que en los últimos años ha tenido gran acogida, sobre todo en aras de seguir nutriendo la pedagogía social y crítica de Freire, la pedagogía crítica de Foucault, la misma Teoría Crítica o las propuestas de MacLaren. Sin embargo, está latente el riesgo histórico de seguir creando propuestas novedosas con prácticas tradicionales o heterónomas, de seguir inventando teorías pedagógicas, pero con limitadas didácticas y ambientes inconsecuentes, si no contradictorios. En conjunto, lo expuesto permite concluir que la gestión de los conflictos escolares no puede reducirse a estrategias de control conductual ni a acuerdos pragmáticos de mayoría, sino que debe comprenderse como un proceso formativo de ciudadanía sustentado en prácticas dialógicas. En la medida en que la comunicación inicia en un nivel hermenéutico —comprender el sentido y reconocer al otro en su diferencia—, la escuela se configura como un espacio de intersubjetividad donde las pretensiones de validez (inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud) orientan la construcción de entendimientos. Así, los acuerdos que emergen del conflicto solo adquieren legitimidad cuando son el resultado de la mediación argumentativa, la posibilidad real de preguntar, objetar y contraargumentar, y el reconocimiento efectivo del disenso; de lo contrario, el consenso se convierte en una forma sutil de exclusión que vulnera a las minorías. Por ello, los mínimos consensuales —derechos humanos y principios básicos de justicia operan como el marco normativo que hace posible articular ciudadanía política y ciudadanía cultural sin anular la pluralidad.

De igual manera, la articulación entre ética del discurso, autonomía y teoría crítica permite cerrar el análisis con una advertencia y una orientación: no hay formación auténtica de la

autonomía sin condiciones comunicativas que la hagan practicable. El giro lingüístico de Habermas y la propuesta discursiva de Apel se vuelven pedagógicamente relevantes solo si se traducen en ambientes, metodologías y relaciones escolares coherentes con la razón dialógica; de lo contrario, se reproduce el riesgo señalado de sostener discursos innovadores con prácticas heterónomas. En consecuencia, el desafío central para una “escuela diferente” es institucionalizar prácticas dialógicas como cultura escolar: reglas de interacción, tiempos de deliberación, valoración de la crítica, garantías para la participación y evaluación de argumentos. Solo así el conflicto deja de ser un problema a silenciar y se transforma en un recurso educativo para consolidar identidad, pertenencia comunitaria y convivencia democrática basada en razones compartidas y respetuosas de la diversidad.

1.8. Argumentación

La argumentación emerge, en el marco del análisis desarrollado, como un componente central para comprender el sentido y alcance de las prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano. A partir de los planteamientos de Habermas sobre la racionalidad comunicativa y las pretensiones de validez, la argumentación no se limita a una técnica discursiva, sino que constituye el mecanismo mediante el cual los sujetos justifican, someten a crítica y validan sus afirmaciones en interacción con otros. En este sentido, revisar el lugar de la argumentación dentro de las prácticas dialógicas permite evidenciar cómo el diálogo en el ámbito educativo puede trascender la simple transmisión de información para convertirse en un espacio de deliberación racional, donde estudiantes y docentes participan en procesos de construcción colectiva de sentido. Así, la argumentación aporta al texto la base teórica que explica por qué el entendimiento y los acuerdos legítimos solo pueden surgir cuando las ideas son expuestas, contrastadas y evaluadas mediante razones.

De igual manera, el énfasis en la argumentación resulta fundamental para comprender la función formativa del diálogo en la escuela, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, social y política como el colombiano. Las prácticas dialógicas sustentadas en la argumentación posibilitan que los conflictos y las diferencias de perspectivas se conviertan en oportunidades de aprendizaje, en lugar de ser concebidos únicamente como situaciones problemáticas. Desde esta perspectiva, la argumentación promueve el reconocimiento del otro como interlocutor válido y favorece la construcción de

consensos razonables sin eliminar el derecho al disenso. Por ello, su revisión dentro del texto se justifica en la medida en que permite fortalecer la dimensión democrática de la educación, orientando la formación de ciudadanos capaces de participar críticamente en debates públicos, fundamentar sus posiciones y respetar las de los demás.

En este acápite del texto se reconoce que abordar la argumentación en el marco de una pedagogía crítica del discurso contribuye a consolidar una propuesta educativa coherente con los postulados de la teoría crítica y con las exigencias contemporáneas de la educación para la ciudadanía. La incorporación sistemática de la argumentación en las prácticas pedagógicas favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad comunicativa, elementos indispensables para una educación que aspire a la transformación social. En consecuencia, su inclusión en el análisis no solo amplía la comprensión teórica del diálogo en la escuela, sino que también ofrece orientaciones para repensar las dinámicas educativas, evitando la contradicción entre discursos pedagógicos innovadores y prácticas tradicionales. De esta manera, la argumentación se consolida como un eje articulador que vincula la teoría del discurso, la pedagogía crítica y las prácticas dialógicas en la construcción de una escuela más democrática, reflexiva y participativa.

La nueva retórica o teoría de la argumentación constituye uno de los fundamentos teóricos que orientan el presente trabajo de investigación, en la medida en que permite comprender el papel de la argumentación dentro de las prácticas dialógicas y de los procesos de construcción de acuerdos en contextos educativos. Según Perelman (1989, p. 13), la rehabilitación de la retórica comienza a mediados del siglo XX, particularmente en 1952 con su obra *Rhétorique et Philosophie*, en la cual retoma el problema de la justicia y reencuentra el valor del pensamiento aristotélico. A partir de este momento surge la llamada nueva retórica, cuyo propósito principal consiste en recuperar la importancia de la argumentación dentro del razonamiento humano, especialmente en aquellos ámbitos donde no es posible alcanzar demostraciones absolutas, pero sí justificar razonablemente las posiciones.

Uno de los objetivos centrales de la nueva retórica, según Perelman (1989, p. 13), es rehabilitar la retórica clásica, la cual había sido menospreciada durante la Edad Moderna debido al predominio de la lógica formal y del pensamiento científico demostrativo. Para ello, retoma la distinción aristotélica entre la lógica —entendida como ciencia de la demostración— y la dialéctica y la retórica —concebidas como ciencias de lo probable o de

la argumentación—. En este sentido, la retórica se integra nuevamente al campo de la filosofía, ya que no se ocupa de demostrar verdades absolutas, sino de argumentar y justificar posiciones frente a un auditorio. Mientras la retórica aristotélica se centraba principalmente en persuadir y convencer a un auditorio particular, la propuesta de Perelman amplía este horizonte al plantear una teoría de la argumentación que complementa la lógica formal, permitiendo comprender cómo los sujetos construyen acuerdos razonables en diferentes contextos sociales.

En esta perspectiva, Perelman (1989, p. 16) establece una distinción fundamental entre dos formas de racionalidad. Por un lado, la razón teórica, propia de la ciencia, que se orienta hacia la verdad mediante procedimientos demostrativos; y por otro, la razón práctica, que se manifiesta en la filosofía, la retórica y la dialéctica a través del lenguaje y la argumentación. Desde esta segunda dimensión, la nueva retórica amplía el campo tradicional de la retórica clásica al considerar distintos tipos de auditorios y al recuperar la importancia del diálogo como método argumentativo, cercano al método socrático-platónico basado en el preguntar, responder, criticar y refutar. De esta manera, la argumentación se concibe como una práctica discursiva orientada al entendimiento y a la justificación razonada de las posiciones, más que a la simple persuasión.

En relación con esta perspectiva, Monsalve (1992, pp. 22-25) realiza un análisis detallado de los aportes de Perelman y Olbrechts-Tyteca a la teoría de la argumentación, retomando también la tradición aristotélica. Según este autor, la retórica puede entenderse como el arte de persuadir, cuyo propósito es estudiar los modos de persuasión presentes en el discurso. Aristóteles señala que la persuasión se logra cuando el auditorio percibe que una afirmación ha sido razonablemente demostrada (Ret. I, 1355a-7). En este sentido, la retórica como técnica de argumentación pública se apoya en diversos modos de persuasión: aquellos que dependen del carácter del hablante, los que influyen en el estado de ánimo del auditorio y aquellos que se relacionan con la fuerza de las pruebas presentadas en el discurso (Ret. I, 1356a). Por ello, cuando se argumenta frente a un auditorio resulta fundamental que el orador genere credibilidad, sea reconocido como interlocutor válido y logre fundamentar adecuadamente la tesis que defiende.

Desde esta misma línea de análisis, Monsalve (1992, p. 25) señala que la retórica y la dialéctica, entendidas como artes de la discusión y del diálogo, no poseen un dominio

específico de aplicación, sino que pueden emplearse en cualquier ámbito del conocimiento o de la vida social. En consecuencia, no constituyen una ciencia particular, sino facultades que permiten producir y evaluar argumentos. Su función principal consiste en discernir entre razonamientos válidos y aparentes, así como entre medios de persuasión legítimos y engañosos. En este punto radica la diferencia entre el silogismo científico y el silogismo dialéctico o retórico: mientras el primero se fundamenta en premisas verdaderas que conducen a conclusiones necesariamente verdaderas, el segundo se basa en premisas probables o generalmente aceptadas, por lo que sus conclusiones poseen un carácter plausible, pero no absoluto.

La importancia del análisis de Monsalve (1992, p. 26) se evidencia especialmente cuando aborda la relación entre verdad, diálogo y acuerdo. Desde esta perspectiva, la búsqueda de la verdad constituye una tarea filosófica que requiere asumir, en el marco del diálogo, una disposición auténtica para aceptar los argumentos del interlocutor cuando estos resulten razonables e incuestionables. En este sentido, el acuerdo no surge de la imposición, sino del ejercicio del contraargumento, tal como lo planteaba Sócrates en los diálogos de Platón. Mediante la confrontación de ideas y la refutación de opiniones contradictorias, se hace posible identificar inconsistencias en los razonamientos y avanzar hacia posiciones más fundamentadas.

No obstante, Monsalve (1992, p. 26) advierte también que la retórica puede ser utilizada de manera problemática cuando el objetivo se limita a persuadir sin un compromiso real con la verdad. En tales casos, el orador puede argumentar tanto a favor como en contra de una posición, generando que el error prevalezca sobre la verdad o que lo injusto se imponga sobre lo justo, especialmente cuando se apelan a las emociones de un auditorio que asume un papel pasivo. Este riesgo se vuelve particularmente relevante en contextos educativos donde el docente, al ocupar una posición de autoridad, puede imponer su punto de vista como verdad incuestionable, limitando la posibilidad de discusión crítica.

De esta forma resaltamos que Monsalve (1992) señala que la discusión dialógica adquiere sentido especialmente en el ámbito de los valores, donde no existen procedimientos objetivos que permitan resolver automáticamente las diferencias. Mientras que en cuestiones empíricas como determinar el peso de un objeto— basta con aplicar un método de verificación, en el campo de los valores el desacuerdo solo puede resolverse mediante el diálogo racional y la

argumentación. De lo contrario, el conflicto corre el riesgo de resolverse por la imposición de la fuerza o de la autoridad. En este sentido, el conocimiento y el análisis crítico de diversas perspectivas se convierten en elementos fundamentales para el avance del pensamiento y para la construcción de entendimientos compartidos. Por ello, más que persuadir o convencer de manera unilateral, el propósito central en el ámbito educativo debe ser argumentar y contraargumentar con razones suficientes, favoreciendo procesos de comprensión mutua y fortaleciendo las prácticas dialógicas dentro del proceso formativo.

1.9. Persuadir y convencer

La distinción entre persuadir y convencer adquiere una relevancia fundamental dentro del análisis de la argumentación, especialmente cuando se reflexiona sobre las prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo. En los procesos de comunicación y deliberación, no todas las formas de argumentar persiguen los mismos fines ni se dirigen a las mismas facultades del interlocutor. Mientras algunas estrategias buscan generar adhesión inmediata mediante recursos retóricos o apelaciones emocionales, otras pretenden fundamentar las afirmaciones en razones que puedan ser aceptadas críticamente por los interlocutores. En este sentido, comprender la diferencia entre persuadir y convencer permite esclarecer el tipo de racionalidad que se promueve en los espacios educativos, particularmente cuando el diálogo se concibe como un medio para la construcción de entendimientos y acuerdos razonables.

La distinción entre persuadir y convencer adquiere una relevancia central dentro de la teoría de la argumentación, especialmente cuando se analiza el papel del lenguaje en la formación del pensamiento crítico y de la ciudadanía. Monsalve (1992) y Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) señalan que persuadir se orienta principalmente a obtener resultados inmediatos en un auditorio particular, mientras que convencer implica lograr una adhesión racional basada en argumentos susceptibles de ser aceptados por cualquier sujeto razonable. En este sentido, dentro de las prácticas dialógicas y de una pedagogía crítica del discurso, el énfasis no debería centrarse únicamente en persuadir, sino en convencer mediante razones, favoreciendo procesos de deliberación en los que los participantes puedan examinar, cuestionar y justificar sus posiciones. De esta manera, la distinción entre ambos conceptos fortalece la dimensión ética y formativa del diálogo en la escuela.

En esta misma línea, Monsalve (1992, p. 62) explica que la diferencia entre persuadir y convencer se relaciona con la finalidad que persigue quien argumenta. Quien busca resultados inmediatos privilegia la persuasión, entendida como un medio que conduce a la acción; en cambio, quien pretende obtener una adhesión racional prioriza la convicción, orientando sus argumentos a la razón del interlocutor. De manera similar, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, p. 67) distinguen entre una argumentación persuasiva, dirigida a un auditorio particular, y una argumentación convincente, orientada a lograr la adhesión de todo ser racional. En este sentido, la argumentación se entiende como el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de los interlocutores a una tesis determinada (Monsalve, 1992, p. 52). A diferencia de la demostración lógica, que impone la verdad de una proposición dentro de un sistema formal, la argumentación se desarrolla en el ámbito del lenguaje natural y se dirige a individuos o grupos que valoran y examinan las razones presentadas.

Desde esta perspectiva, la argumentación se configura como una acción comunicativa entre un orador y un auditorio, en la cual el primero orienta sus esfuerzos a lograr la aceptación razonada de su tesis (Monsalve, 1992, p. 52). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) destacan que toda argumentación se realiza en un lenguaje natural y supone siempre la existencia de un auditorio con el cual se establece un contacto intelectual. Por ello, al influir mediante el discurso en la adhesión a determinadas ideas, no pueden ignorarse las condiciones psíquicas y sociales que hacen posible la comunicación y la recepción de los argumentos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 68). En consecuencia, el éxito de la argumentación depende en gran medida de la capacidad del orador para generar confianza, presentar argumentos pertinentes y reconocer la experiencia y los puntos de vista del auditorio como válidos dentro del proceso de discusión.

En este sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, pp. 48-49) señalan que toda argumentación busca la adhesión de los individuos y, por tanto, requiere la existencia de un lenguaje común que posibilite la comprensión y el intercambio de ideas. Argumentar implica valorar el consentimiento del interlocutor y reconocer su participación activa en el proceso de deliberación. De allí la importancia de crear espacios donde los participantes puedan discutir en condiciones de igualdad, utilizando un lenguaje accesible y compartido que facilite la comprensión mutua. En contextos educativos, esta condición resulta fundamental

para que los estudiantes puedan expresar sus ideas, confrontar puntos de vista y construir significados colectivos a partir del diálogo.

Por su parte, Habermas (1990, p. 37) define la argumentación como una forma de habla en la que los participantes tematizan las pretensiones de validez que han sido puestas en duda y tratan de justificarlas o refutarlas mediante razones. En este proceso, los argumentos se articulan de manera sistemática con las afirmaciones problematizadas, y su fuerza depende de la pertinencia y solidez de las razones presentadas en un contexto determinado. Desde esta perspectiva, la argumentación no solo permite defender una posición, sino también someterla a examen crítico dentro de un proceso de interacción comunicativa orientado al entendimiento.

Persuadir y Convencer en la Argumentación

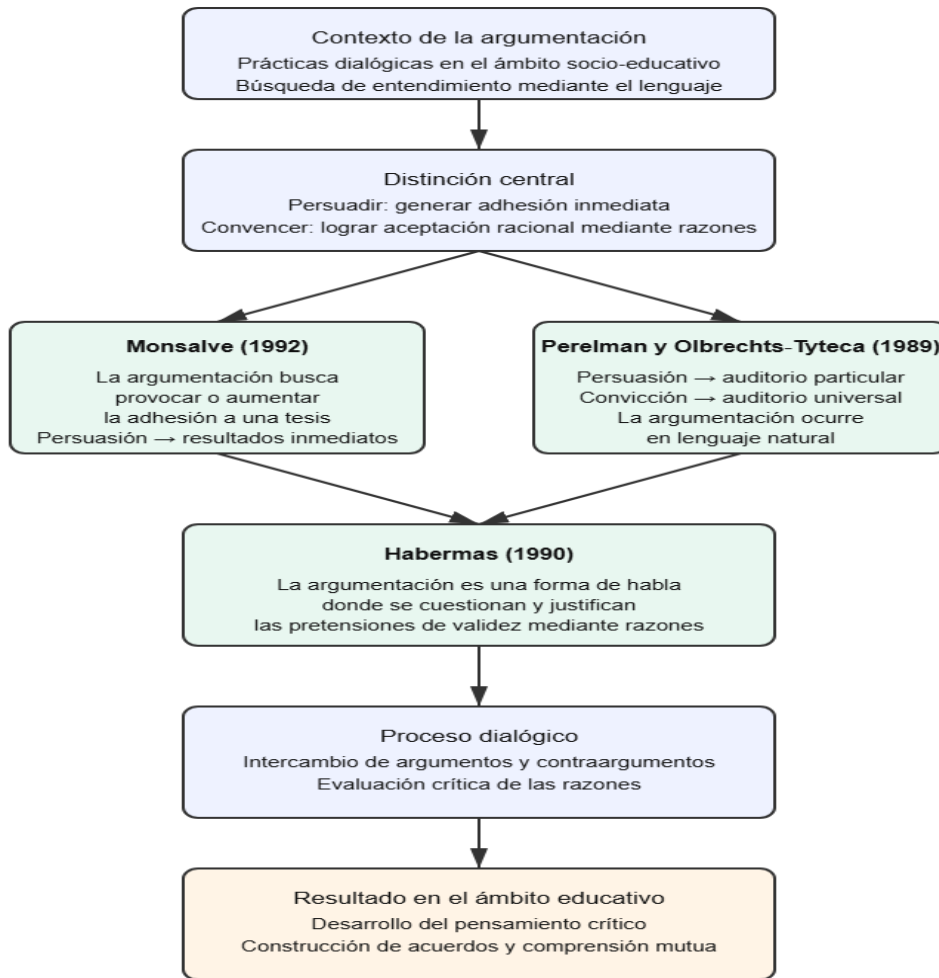


Figura 6. Entendimiento, acuerdo y consenso, según Habermas. 1990. Fuente: Elaboración propia (2025).

En consecuencia, los procesos de argumentación y contraargumentación generan oportunidades para que los participantes expresen sus puntos de vista, ya sea a favor o en contra de las ideas discutidas. Este intercambio crítico de razones favorece la construcción de acuerdos y entendimientos que contribuyen a resolver las dificultades o conflictos planteados. En el ámbito educativo, estas dinámicas fortalecen las prácticas dialógicas y promueven una participación activa de los estudiantes, quienes, mediante el diálogo y la deliberación argumentativa, desarrollan habilidades para justificar sus ideas, escuchar a los demás y construir soluciones colectivas basadas en razones compartidas.

1.10. Argumentos y contraargumentos

El análisis de argumentos y contraargumentos ocupa un lugar central dentro del estudio de la argumentación y de las prácticas dialógicas que se desarrollan en contextos educativos. En el marco de una pedagogía crítica del discurso, argumentar no significa simplemente expresar opiniones o imponer puntos de vista, sino presentar razones que permitan fundamentar una postura frente a los demás y someterla a examen crítico. De esta manera, la argumentación se convierte en una herramienta esencial para el diálogo, ya que posibilita que las ideas sean examinadas, discutidas y evaluadas de forma racional. La presencia de argumentos y contraargumentos permite que el intercambio de perspectivas no se limite a la confrontación de opiniones, sino que se transforme en un proceso reflexivo orientado a la construcción de entendimientos y acuerdos razonables entre los participantes.

En esta perspectiva, Anthony Weston (2003, p. 13) señala que dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión, lo que implica ir más allá de la simple afirmación de opiniones. Para este autor, los argumentos no deben confundirse con una disputa ni con la defensa acrítica de una posición; por el contrario, constituyen un intento por respaldar las ideas mediante razones que puedan ser evaluadas por otros. De ahí que los argumentos resulten esenciales en los procesos de deliberación, pues permiten justificar las propias posturas y abrir espacio al contraargumento, entendido como la posibilidad de cuestionar, complementar o refutar las razones presentadas. En el contexto educativo, esta dinámica favorece el desarrollo del pensamiento crítico y promueve la participación activa de los estudiantes en procesos de discusión fundamentada.

En este sentido, los argumentos adquieren especial relevancia cuando se sustentan en razones sólidas y no en simples conjeturas o afirmaciones carentes de fundamento. Argumentar implica ofrecer razones que respalden pretensiones de validez, orientadas a la búsqueda de soluciones concertadas frente a problemas o dificultades que surgen en el proceso de discusión. Cuando estas razones son sometidas al análisis colectivo, se generan condiciones para que los participantes construyan consensos razonados y fortalezcan relaciones de cooperación intelectual. De este modo, el proceso argumentativo no solo busca defender una tesis, sino también promover el entendimiento entre los interlocutores, quienes pueden apoyarse mutuamente en la construcción de conclusiones compartidas.

Weston (2003, p. 14) destaca que una vez que se ha llegado a una conclusión bien fundamentada, esta debe explicarse y defenderse mediante argumentos claros y consistentes. Un buen argumento no consiste en repetir la conclusión ni en afirmar de manera enfática una idea, sino en ofrecer razones y evidencias que permitan a otras personas evaluar críticamente la validez de la postura defendida. En este sentido, la argumentación constituye un ejercicio de racionalidad pública, en el cual las ideas se someten al juicio de los demás con el propósito de que cada participante pueda formarse su propia opinión a partir de razones comprensibles y evaluables.

El proceso argumentativo requiere una actitud reflexiva por parte de los participantes. Una vez alcanzado un entendimiento o una conclusión, es necesario realizar un balance crítico de las razones que condujeron a dicho acuerdo, con el fin de evitar errores de razonamiento o posibles falacias que puedan afectar la implementación de las soluciones propuestas. Esta revisión crítica permite fortalecer la calidad de los argumentos y contribuye a que las decisiones adoptadas se apoyen en fundamentos sólidos y coherentes.

Para Weston (2003, p. 19), la construcción de un argumento comienza con una pregunta fundamental: ¿qué es lo que se trata de probar? o ¿cuál es la conclusión que se quiere defender? La conclusión constituye la afirmación a favor de la cual se presentan razones, mientras que las afirmaciones que proporcionan esas razones reciben el nombre de premisas. La claridad en la relación entre premisas y conclusión resulta esencial para la solidez del argumento, ya que permite comprender de qué manera las razones ofrecidas sustentan la tesis que se pretende defender.

En esta línea, Weston (2003, pp. 19-29) propone una serie de orientaciones para la elaboración de argumentos breves y claros. En primer lugar, es necesario identificar con precisión la conclusión que se desea demostrar. En segundo lugar, las ideas deben presentarse en un orden lógico y natural, de modo que el lector o el interlocutor pueda seguir con facilidad el razonamiento. Asimismo, es fundamental partir de premisas fiables, ya que la fortaleza de la conclusión depende en gran medida de la calidad de las razones que la sustentan. De igual manera, el uso de un lenguaje concreto, preciso y consistente contribuye a evitar ambigüedades y facilita la comprensión del argumento.

Otro aspecto relevante consiste en evitar el uso excesivo de un lenguaje emotivo o manipulador, que puede distorsionar la discusión y debilitar la racionalidad del debate. En lugar de recurrir a descalificaciones o caricaturizaciones del oponente, la argumentación debe centrarse en la evaluación crítica de las razones presentadas. En este sentido, la coherencia terminológica y la claridad conceptual resultan indispensables para mantener la consistencia del razonamiento y evitar interpretaciones equívocas.

Desde una perspectiva crítica, estas orientaciones permiten comprender que la argumentación no es una práctica espontánea ni improvisada, sino una competencia discursiva que requiere formación, reflexión y disciplina intelectual. Con frecuencia, tanto en contextos académicos como en debates públicos, se observa que las personas expresan opiniones firmes sin ofrecer razones que las respalden, lo que reduce la discusión a una simple confrontación de posiciones. Frente a esta situación, resulta necesario promover una cultura argumentativa en la que las afirmaciones se sustenten en razones verificables, coherentes y pertinentes.

Es importante reconocer y resaltar que los debates públicos, las discusiones académicas o los ensayos basados en argumentos deben orientarse hacia la búsqueda de pretensiones de validez, evitando caer en suposiciones infundadas o en afirmaciones carentes de fundamento. Las ideas deben sostenerse mediante un discurso coherente, riguroso y reflexivo que permita alcanzar el consentimiento razonado de los interlocutores. De esta manera, la argumentación se consolida como una práctica discursiva fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de una cultura democrática basada en el diálogo y la deliberación racional.

1.11. El paradigma de la intersubjetividad

La subjetividad y la intersubjetividad constituyen dimensiones fundamentales para comprender los procesos de interacción social y de construcción de significados en los contextos educativos y culturales. Desde diversas perspectivas teóricas de las ciencias sociales, se reconoce que el análisis de la realidad social no puede limitarse únicamente a los hechos observables, sino que debe considerar también las experiencias, percepciones, valores y sentidos que los sujetos construyen en su vida cotidiana. En este sentido, la indagación de la experiencia vital tanto individual como colectiva permite aproximarse a la manera en que los actores sociales interpretan su realidad, configuran sus identidades y orientan sus prácticas dentro de contextos específicos.

En este marco, la subjetividad se refiere a los procesos internos mediante los cuales los individuos elaboran significados sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea, mientras que la intersubjetividad alude al espacio compartido de comprensión que se construye a través de la interacción, el diálogo y la comunicación entre los sujetos. Esta dimensión intersubjetiva resulta especialmente relevante en las prácticas discursivas y argumentativas, ya que el intercambio de razones, puntos de vista y experiencias permite que los participantes confronten sus perspectivas y generen nuevas formas de comprensión colectiva. De esta manera, el diálogo y la argumentación se convierten en medios privilegiados para articular las experiencias individuales con los procesos de construcción social del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el estudio de la subjetividad y la intersubjetividad se configura como una vía pertinente para comprender y transformar las prácticas culturales en determinados contextos sociales. Al reconocer las voces, experiencias y significados de los actores sociales, es posible identificar las dinámicas que configuran las relaciones, los valores y las formas de participación dentro de una comunidad. En el ámbito educativo, este enfoque permite comprender cómo los estudiantes y docentes construyen sentidos a través de la interacción, el diálogo y la argumentación, abriendo posibilidades para transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer procesos de formación orientados al pensamiento crítico, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Según, (Ossa, 2016, p. 1) La subjetividad es el modo de constituir una realidad social, en los diferentes aspectos que la integran: social, cultural y político. A la vez implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y

convivir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural. Es así que la subjetividad se expresa en las vivencias propias de cada individuo, como también en las construcciones colectivas generadas en la relación con el otro y lo otro (el contexto). (Habermas 1998, p. 22), cuando se pregunta por la comprensión de las acciones sociales, hace una seña en la racionalidad para el ejercicio de la comprensión “la comprensión de las orientaciones racionales de la acción se convierte en punto de referencia para la comprensión de todas las orientaciones de acción”. Este sentido es importante en el ejercicio de interpretación y comprensión de una realidad social, pues hila las distintas relaciones del actor con el mundo, en las que están implícitas algunas racionalidades que entran a conjugarse con la racionalidad del intérprete. Para este pensador, “los distintos modelos de acción presuponen cada uno de ellos distintas relaciones del actor con el mundo; y estas relaciones con el mundo no solamente son determinantes de los aspectos de la racionalidad de la acción, sino también de la racionalidad de la interpretación de esas acciones por un intérprete” (p. 147). El acto de reflexión implica un acercamiento desde el abanico de experiencias cotidianas de los actores

En el tema de la intersubjetividad, al igual que en otros aspectos, Schutz toma como punto de referencia a Weber, quien dejó de lado problemas centrales en relación con la creación del significado, dando por sentado la existencia de un acuerdo intersubjetivo. Schutz emprende la tarea de explicar la constitución de la intersubjetividad. Como ya antes se dijo, el problema del significado conlleva las vivencias propias y ajenas. Por eso, para Schutz, el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

Para (Schutz, 1973, p. 25). El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante,

común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre

La subjetividad permite la comprensión de los fenómenos sociales como procesos de construcción de sentido y es a partir de la trama intersubjetiva en el tejido social que se forman los significados de la acción social como práctica cultural, desde el mundo cotidiano de la vida. La intersubjetividad permite adentrarse al campo de las interacciones sociales en que las personas dan significado a todo lo que tiene sentido en el mundo cotidiano, y es el lenguaje el mecanismo mediador en las tensiones y relaciones de poder que caracterizan los procesos de construcción de cultura. La comprensión e interpretación con el otro, constituye la verdadera comprensión de la realidad.

Para (Touraine, 1997, p. 68), la complejidad del sujeto se consolida desde la cotidianidad, en la configuración de la identidad cultural y en su participación como actor social y político: “La idea de sujeto es indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia; y en esta perspectiva adquiere una significación política.”

Según, (Giroux, 2001, p. 43), en la cultura subyace la fuerza de la reproducción y el control del poder hegemónicamente incorporado en un sistema social, como también la fuerza del cambio y de lo alternativo. La cultura puede y debe servir para aportar en la construcción y transformación de realidades sociales y de las prácticas culturales del sujeto político: “La cultura es un terreno estratégico y político” (Giroux, 2001, p. 43). El ímpetu de la subjetividad e intersubjetividad se manifiesta en la búsqueda de posibilidades que hace el sujeto y que se configuran en la construcción de lo cultural.

En los planteamientos de Touraine (1997, p. 89), la subjetividad e intersubjetividad se construyen en lo cultural, y en la medida en que se dan las relaciones intersubjetivas, “el deseo de ser sujeto puede transformarse en capacidad de ser un actor social a partir del sufrimiento del individuo desgarrado y de la relación entre sujetos”, su esfuerzo por ser de manera contextualizada en tiempo y espacio, desarrollando su capacidad de interactuar con el otro y lo otro para transformarse y transformar. De esta manera, el sujeto es responsable no solo del desarrollo de sí mismo, sino de la dinámica cultural en permanente construcción.

1.12. Racionalidad

Este concepto de racionalidad que utiliza (Habermas 1990, p. 24) en su texto la teoría de la Acción Comunicativa, se encuentra asociado a la relación entre racionalidad y saber. El ser humano es racional porque es responsable y prudente, es irracional cuando hace una declaratoria de guerra, cuando ofrece una disculpa a los retrasos, etc. Para Habermas (1990:24) el saber puede ser criticado por no fiable. Esto significa entonces que el saber puede resultar falible como dijo Mario Bunge en su libro *la Ciencia, su Método y su Filosofía* (1989), es decir, puede resultar un día falso como lo dijo Karl Popper en su libro *La Lógica de la Investigación Científica* (1990), entonces, tanto la acción comunicativa como la acción teleológica (el fin) pueden resultar fallidos y susceptibles de crítica.

Según (Habermas 1990, p. 26), una manifestación cumple con los presupuestos de la racionalidad cuando si y sólo si encarna un saber falible, guardando así una relación con el mundo objetivo, es decir, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. Por esta razón, todas las intervenciones de los estudiantes de ciencias sociales en la discusión para lograr acuerdos están sujetas a grandes cuestionamientos de acuerdo a la realidad y al mundo que comparten.

Para (Habermas 1990, p. 26) no se puede reducir la racionalidad de una emisión o manifestación a su susceptibilidad de crítica solamente porque presenta dos debilidades importantes: a) la caracterización es por un lado demasiado abstracta y por el otro, es demasiado estricta, puesto que el término “racional” no solamente se utiliza en conexión con emisiones o manifestaciones que puedan ser verdaderas o falsas, eficaces o ineficaces. La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa abarca un espectro más amplio. Remite a diversas formas de argumentación como a otras posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos. b) y como la idea de desempeño discursivo de las pretensiones de validez ocupa un puesto central en la teoría de la acción comunicativa.

Para el caso que se plantea de la construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula frente al sentido y uso de la racionalidad, (Habermas 1990, p. 28) sugiere que una afirmación sólo se le puede llamar racional si el hablante o informante cumple las condiciones comunicativas que son necesarias para lograr un fin que es el de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación; y a una acción teleológica sólo se le puede llamar racional si el actor cumple las condiciones que son

necesarias para la realización de su designio de intervenir eficazmente en el mundo o en el aula clases. Frente a lo anterior, Habermas manifiesta que ambas tentativas pueden fracasar: es posible que no se alcance el acuerdo que se busca o que no se produzca el efecto deseado. Esto significa que en estos fracasos queda de manifiesto la racionalidad de la emisión o manifestación: tales fracasos pueden ser explicados. Es decir, el hablante, estudiante o informante que hace una afirmación debe contar con una buena reserva de buenas razones con las que en caso necesario poder convencer a sus oponentes de la verdad sobre la que se discute y llegar así a un acuerdo motivado racionalmente.

En este caso la motivación racional que existe en la construcción de acuerdo a partir de las prácticas dialógicas en el aula frente a los temas de práctica pedagógica, de campo, apatía, entre otros., es poder alcanzar acuerdos que permitan dinamizar la formación actual de docentes en ciencias sociales de la Universidad de Córdoba y lograr desempantanar algunos componentes esenciales que refuerzan, aclaran, fortalecen y acompañan y acaparan la atención de los estudiantes en su proceso académico de enseñabilidad y educabilidad.

En las aulas de clases existen problemas comunes para una comunidad de estudiantes y docentes que comparten acciones encaminadas acciones teleológicas, exigen algunas condiciones para que se constituyan miembros de una colectividad de sujetos capaces de lenguaje y de acción. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten (aula de clases).

Habermas (1990:32) sostiene que el concepto de racionalidad comunicativa desarrollado a partir del empirismo científico puede articularse con el concepto de racionalidad cognitivo-instrumental desarrollado por el enfoque realista. Es decir, en la capacidad de manipular cosas y sucesos por un lado, y la capacidad de entendimiento intersubjetivo sobre cosas y sucesos, por el otro. En definitiva, para Habermas, el concepto de racionalidad se resuelve satisfactoriamente por una teoría de la argumentación, donde dos o más participantes presentas suficientes razones con pretensiones de validez.

1.13. Aproximaciones al concepto de racionalidad

La primera gran pretensión de Habermas (1987b, pág. 20) en esta primera parte de la presentación de su teoría, apunta al análisis de la racionalidad. Si bien este tema venía siendo tratado por la filosofía en torno a las opiniones y acciones de los sujetos, Habermas se

propone reinterpretar estos análisis intentando ampliarlos en su dimensión social en torno al fenómeno de la comunicación en la interacción humana. En este sentido, el autor se refiere a la necesidad de contar con la Sociología como una disciplina capaz de explicar las modalidades estructurales que determinan el comportamiento de los sujetos, sobre todo a nivel de los planos simbólicos como determinantes de la acción. Asimismo, se refiere a la importancia que tiene la Antropología en el análisis de la conformación y devenir de la cultura como un factor esencial para explicar la producción y permanencia de estos planos simbólicos antes mencionados.

A partir de esta idea base se desarrolla un análisis al concepto de racionalidad y su evolución desde la hermenéutica clásica. Habermas concibe que uno de los descubrimientos que se constatan en la sociedad moderna tiene que ver con la relación entre el saber y la racionalidad expresada en la acción comunicativa: “la estrecha relación que existe entre saber y racionalidad permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas, 1987b, p.24). Es decir, existe una racionalidad propia de este tipo de interacción que permite cuestionar la veracidad de ciertos saberes racionales en las sociedades. En base a esta idea, Habermas analiza las “formas y tipos de argumentación” que son posibles de establecer con sus respectivas consecuencias asociadas, y lo aplica para comparar la forma de comprensión mítica con la comprensión moderna del mundo. A partir de esta crítica, Habermas comienza a referirse sobre los primeros supuestos sobre la filosofía del lenguaje en torno al análisis que sobre las consecuencias y posibilidades que se desprenden en el intercambio de códigos simbólicos en torno a la realización del mundo de la vida: “al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas” (Habermas, 1987b, p.84). En torno a la idea del mundo de la vida, Habermas plantea la idea de sistema, una idea que toma desde Talcott Parsons y que representa a hechos comunicativos “externos al sujeto”. Esto se denominó como un factor externo configurador de una estructura sistémica.

Tomando en cuenta lo anterior, Habermas sugiere la necesidad de alcanzar una pragmática universal, es decir, un conocimiento (o “ciencia”) sobre la lingüística capaz de integrar las

estructuras (o subsistemas) universales y validados ciencia del lenguaje basada en estructuras universalizadas y válidas en cualquier contexto comunicativo como el horizonte de los sujetos. En esta nueva ciencia, para el autor descansan las condiciones que posibilitan la razón comunicativa. Sin embargo, estas condiciones están determinadas por las modalidades de acción que realizan los sujetos. Por ello, Habermas recurre a la revisión histórica de la Sociología desde Durkheim y formula una tipologización de la acción social:

- ❖ La acción estratégica o teleológica: Es aquella asociada a una finalidad consiente.
- ❖ La acción regulada por normas: Es aquella asociada a valores compartidos y legitimados por los sujetos en la vida social.
- ❖ La acción dramática: Asociada a la manifestación plena de la subjetividad individual.
- ❖ La acción comunicativa: Es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal.

En esta última modalidad de acción capaz de concretar una relación interpersonal, Habermas concibe las posibilidades de alcanzar el entendimiento: “El concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas” (Habermas, 1987b, p.110). Cada una de estas acciones presentadas por el autor están sujetas a modalidades de racionalidad implícitas. Por ello, cuando Habermas analiza la evolución hacia la modernidad, establece una clasificación de las modalidades de expresión del racionalismo en las sociedades occidentales en la modernidad.

Para Habermas (1978b, p. 79), la acción comunicativa tiene que ver con una determinada concepción de lenguaje y entendimiento: “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento” Por ello, se propone articularlos como un aspecto central en los aspectos práctico-formales de la teoría de la acción comunicativa con la pretensión de desarrollar una teoría del significado: “En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (1978b pág. 80). Es decir, una teoría que permitiera identificar grados de

acuerdo según el reconocimiento intersubjetivo de validez de una emisión susceptible de crítica.

Hay tres planteamientos de la teoría de la comunicación que parten de una de las tres dimensiones del significado, están la semántica intencionalista, la semántica formal y la pragmática, inaugurada por Wittgenstein y que se refiere en última instancia por las interconexiones en que se han crecido, en los que las expresiones lingüísticas cumplen funciones prácticas, explorando el significado desde su uso en las interacciones. Habermas cree que la determinación unidimensional de validez que exploran cada uno de estos tres planteamientos, como cumplimiento de condiciones de verdad proposicional, quedaría aún la teoría del significado prisionera del cognitivismo de la semántica veritativa. Y dice, es este punto el que hay que subsanar porque todas las funciones del lenguaje y no tan sólo la expositiva llevan consigo las pretensiones de validez.

Todo acto de habla (considerado en conjunto), según, Habermas (1978b, p. 84), puede ser criticado como no verdadero en lo que concierne al enunciado hecho, como no correcto en lo que concierne a los contextos normativos vigentes, y como no veraz en lo que concierne a la intención del hablante. A partir de esto, Habermas explica, las consecuencias que tocan en cuanto a las cosas básicas de la teoría del significado: ya no hay que definir a la pretensión de verdad semántica, ni siquiera sólo desde la perspectiva del hablante. Las pretensiones de validez constituyen un punto de convergencia del reconocimiento intersubjetivo por todos los participantes. Por tanto éstas cumplen un papel pragmático en la dinámica que representan todas las ofertas contenidas en los actos de habla y toma de posturas de afirmación o negación por parte de los destinatarios. Este es el giro pragmático de la semántica veritativa y exige una revaluación de la “fuerza ilocucionaria”. Así, el este componente ilocucionario se “convierte en sede de una racionalidad que se presenta como una conexión estructural entre condiciones de validez referidas a ella y las razones para el desempeño discursivo de tales pretensiones. Ahora, las pretensiones de validez ya no quedan anejas al contenido proposicional y surge el espacio para la introducción de otras pretensiones de validez que no se dirigen a condiciones de verdad, esto quiere decir que no están cortadas al talle de la relación entre lenguaje y mundo objetivo”.

En la teoría de la acción comunicativa habermasiana, existe un reconocimiento ampliado del paradigma de la intersubjetividad, donde dos o más personas pueden encontrarse en y

reencontrarse para debatir o problematizar sobre dificultades comunes que se presentan en las distintas comunidades sociales y donde los sujetos son los protagonistas para enfrentar las situaciones que los involucrará en un amplio debate, que los conducirá a discusiones basadas en argumentos cargados de razones con pretensiones de verdad, logrando los acuerdos o entendimientos oportunos para transformar los contextos socio-culturales.

1.14. Conclusiones del capítulo

Habermas, en su Teoría de la Acción Comunicativa, plantea los fundamentos de una teoría crítica orientada a explicar los distintos niveles de interacción presentes en las dinámicas sociales. Desde esta perspectiva, la sociedad no puede comprenderse únicamente a partir de estructuras económicas o institucionales, sino también desde los procesos de comunicación mediante los cuales los sujetos coordinan sus acciones. En este marco, la acción comunicativa se fundamenta en normas que orientan la interacción entre los individuos y que se relacionan con su conducta, su sentido ético y sus formas de convivencia. Estas normas no se imponen de manera unilateral, sino que deben ser reconocidas, interpretadas y aceptadas intersubjetivamente por los participantes del proceso comunicativo.

En este sentido, las orientaciones de la acción de los sujetos no se desarrollan de forma aislada, sino dentro de contextos sociales que configuran sistemas de interacción. Para Habermas, la sociedad se estructura a partir de dos dimensiones interrelacionadas: el mundo de la vida, donde se construyen los significados compartidos a través de la comunicación, y los sistemas sociales, que organizan las dinámicas económicas, políticas e institucionales. Estos sistemas representan una dinámica externa al sujeto, pero influyen en sus formas de acción y de relación con los demás. Por ello, la comunicación adquiere un papel central, ya que permite articular las experiencias individuales con las estructuras sociales que orientan la vida colectiva.

Desde esta perspectiva, la teoría de la acción comunicativa forma parte del campo más amplio de la acción social, convirtiéndose en un factor determinante en los procesos de socialización. A través de la comunicación, los individuos adquieren normas, valores y significados que les permiten integrarse a la sociedad. En este proceso, los medios de comunicación de masas adquieren una gran relevancia, ya que influyen en la forma en que los sujetos construyen sus “imágenes del mundo”, es decir, sus interpretaciones sobre la realidad social. Dichas

representaciones pueden contribuir a fortalecer procesos de comprensión crítica o, por el contrario, generar distorsiones que afectan la manera en que las personas interpretan los acontecimientos y toman posición frente a ellos.

En este marco, las acciones comunicativas desempeñan un papel fundamental en la reproducción cultural, la integración social y la formación de la identidad personal. A través del intercambio de argumentos, opiniones y experiencias, los individuos participan en la construcción de significados compartidos que orientan la vida social. Este proceso implica el uso de la razón como herramienta para justificar, cuestionar o validar determinadas afirmaciones dentro del diálogo. De esta manera, la comunicación se convierte en el espacio donde los sujetos no solo transmiten información, sino también construyen consensos, negocian significados y fortalecen vínculos sociales.

La teoría de la acción comunicativa también destaca que la interacción social se encuentra mediada por símbolos y por el lenguaje, elementos que permiten a los individuos expresar sus ideas, interpretar las acciones de los otros y coordinar sus comportamientos dentro de la vida social. En este contexto, el reconocimiento del otro como interlocutor válido constituye una condición esencial para el diálogo y la deliberación. La comunicación orientada al entendimiento requiere que los participantes se reconozcan mutuamente como sujetos capaces de argumentar, cuestionar y aportar razones dentro del proceso de interacción.

En relación con lo anterior, la intersubjetividad se convierte en un concepto clave para comprender la dimensión política y social de la comunicación. A través de la intersubjetividad, los sujetos pueden problematizar su realidad, compartir experiencias y construir interpretaciones colectivas sobre los problemas que afectan a sus comunidades. Este proceso resulta fundamental para la participación democrática, ya que permite que las decisiones colectivas se fundamenten en el diálogo, la deliberación y el reconocimiento mutuo entre los participantes.

En consecuencia, la teoría de la acción comunicativa ofrece un marco conceptual relevante para analizar las prácticas discursivas, los procesos de argumentación y las dinámicas de participación en los contextos educativos y sociales. Al promover espacios de diálogo fundamentado, en los que los sujetos puedan expresar y confrontar sus puntos de vista mediante razones, se fortalecen procesos de comprensión crítica, participación colectiva y

construcción de consensos. De esta manera, la comunicación se configura como un elemento central para la transformación social y para el desarrollo de comunidades más reflexivas, inclusivas y democráticas.

1.15. Recomendaciones

Promover espacios pedagógicos orientados al diálogo argumentativo
En el marco de una pedagogía crítica del discurso, es fundamental que las instituciones educativas fomenten espacios de diálogo donde estudiantes y docentes puedan expresar, contrastar y justificar sus ideas mediante argumentos. Estas prácticas deben trascender la simple transmisión de contenidos para convertirse en escenarios de deliberación crítica, donde el intercambio de razones permita desarrollar habilidades argumentativas, pensamiento reflexivo y una participación activa en la construcción del conocimiento.

Fortalecer la formación docente en competencias comunicativas y argumentativas
Para consolidar prácticas dialógicas significativas en el aula, es necesario que los docentes reciban formación continua en estrategias pedagógicas que promuevan la argumentación, el debate fundamentado y la escucha activa. Esta formación debe integrar enfoques teóricos como la acción comunicativa, la intersubjetividad y la pedagogía crítica, de manera que los docentes puedan orientar procesos educativos que valoren la diversidad de perspectivas y fomenten la construcción colectiva del conocimiento.

Reconocer la diversidad cultural y social en los procesos de diálogo educativo
En el contexto colombiano, caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y territorial, las prácticas dialógicas deben reconocer y valorar las experiencias, saberes y cosmovisiones de los distintos actores sociales. Incorporar estas perspectivas en los procesos educativos permite fortalecer la intersubjetividad, ampliar los horizontes de comprensión y generar procesos de aprendizaje más pertinentes, inclusivos y contextualizados.

Fomentar la participación crítica y democrática de los estudiantes, significa entender que las prácticas dialógicas deben orientarse a la formación de ciudadanos capaces de participar de manera crítica y responsable en la vida social y política. En este sentido, la escuela debe convertirse en un espacio donde los estudiantes aprendan a argumentar, cuestionar y deliberar sobre problemáticas de su entorno, desarrollando competencias que les permitan intervenir en la construcción de soluciones colectivas y contribuir al fortalecimiento de una cultura

democrática basada en el respeto, el diálogo y el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

1.16. Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.
- Alvira, R., & Ferrer, J. (1994). Sentido común. Madrid: Taurus.
- Antolínez, R. (1994). Ética y educación. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Araya, D. (2003). Didáctica de la filosofía. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Aristóteles. (1962). Obras completas. Buenos Aires: Porrúa.
- Atencia, J. (1996). La teoría crítica y el pensamiento de Jürgen Habermas. Málaga: Librería Ágora.
- Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Bedoya, J. (1998). Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Bogotá: ECOE Ediciones.
- Bunge, M. (1989). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Porrúa.
- Cortina, A. (1989). Democracia participativa y sociedad civil: Una ética empresarial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chalmers, A. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ferm, V. (1962). Consensus gentium. Runes.
- Flórez, R., & Tobón, A. (1997). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1972). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1988). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, J. (2003). Didáctica de las ciencias. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. Ideas y Valores, (42-45), 61-76.
- Habermas, J. (1979). Communication and the evolution of society. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1982). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *La teoría de la acción comunicativa (Vols. I y II)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/eurogheo/habermas.htm>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Truth and justification*. Cambridge: MIT Press.
- Hoyos, G. (1998). *Ética y educación para la paz*. En *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños* (pp. 65-75). Bogotá: Magisterio-CINDE.
- Hoyos Vásquez, G., & Vargas, G. (1993). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos Vásquez, G., & Vargas, G. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Iafrancesco, G. (1998). *La investigación pedagógica: Una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros & Libros.
- Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; La paz perpetua**. México: Porrúa.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, M., & Roa, M. (1999). *Pedagogía y racionalidad comunicativa*. Bogotá: ICFES – Fundación Francisca Radke.

- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad: Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (1994). *Currículo y educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIIE.
- McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Mockus, A. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Monsalve, A. (1992). *Teoría de la argumentación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Popper, K. (1990). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Rescher, N. (1995). *Pluralism: Against the demand for consensus*. Oxford: Oxford University Press.
- Roderick, R. (1986). *Habermas and the foundations of critical theory*. New York: St. Martin's Press.
- Toulmin, S. (1987). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.
- Vattimo, G. (1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Norma.
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1985). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

CAPITULO II

RETÓRICA, ARGUMENTACIÓN Y COMUNICACIÓN ASERTIVA

RESUMEN

El material seleccionado e interpretado se sustenta en fuentes bibliográficas de autores reconocidos como Habermas, Husserl, Kant, Mockus, Perelman, Popper, Ricoeur, Santos, Toulmin, Van Eemeren y Grootendorst, entre otros. Este capítulo ofrece una cobertura amplia que proporciona una visión global del tema, y plantea posibles salidas o alternativas para consolidar una comprensión compleja orientada a construir una intersubjetividad comprometida con los problemas compartidos en comunidades, pueblos y naciones. En este sentido, la propuesta destaca la importancia de la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva para todo ser humano que tenga la intencionalidad de relacionarse comunicativamente con otros, al considerarlas ejes esenciales para comprender, exponer y analizar el sentido de las prácticas dialógicas en el contexto socioeducativo colombiano.

Palabras claves: retórica, argumentación, comunicación, intersubjetividad, relación.

RHETORIC, ARGUMENTATION, AND ASSERTIVE COMMUNICATION

ABSTRACT

The selected and interpreted material is grounded in bibliographic sources by renowned authors such as Habermas, Husserl, Kant, Mockus, Perelman, Popper, Ricoeur, Santos, Toulmin, Van Eemeren and Grootendorst, among others. This chapter provides broad coverage that offers an overarching view of the chosen topic, and it proposes possible avenues or alternatives to consolidate a complex understanding aimed at building an intersubjectivity committed to shared problems in communities, peoples, and nations. In this regard, the proposal highlights the importance of rhetoric, argumentation, and assertive communication for any human being who intends to relate communicatively with others, considering them essential axes for understanding, presenting, and analyzing the meaning of dialogical practices in the Colombian socio-educational context.

Keywords: *rhetoric, argumentation, communication, intersubjectivity, relationship.*

2.1. Retórica, argumentación y comunicación asertiva

En las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la diversidad cultural, la pluralidad de perspectivas y la constante emergencia de conflictos sociales, la comunicación adquiere un papel fundamental en la construcción de vínculos sociales, en la deliberación pública y en la formación de sujetos capaces de participar activamente en la vida democrática. En este escenario, la educación se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los individuos comprender, argumentar y dialogar de manera crítica frente a los problemas que afectan a sus comunidades. Desde esta perspectiva, las prácticas dialógicas en el ámbito socioeducativo colombiano se presentan como una vía fundamental para promover formas de interacción basadas en el respeto, la argumentación razonada y la construcción colectiva de acuerdos. En este contexto, pensar una pedagogía crítica del discurso implica reconocer que el lenguaje no solo transmite información, sino que también configura relaciones sociales, orienta interpretaciones de la realidad y posibilita la construcción de sentidos compartidos.

El presente capítulo aborda la relación entre retórica, argumentación y comunicación asertiva como componentes fundamentales para comprender y fortalecer las prácticas dialógicas en el contexto educativo. Estos tres campos constituyen herramientas conceptuales y prácticas que permiten analizar la manera en que los sujetos construyen significados, justifican sus posiciones y participan en procesos deliberativos orientados a la comprensión mutua. La retórica, entendida desde su tradición clásica y sus desarrollos contemporáneos, aporta elementos para comprender cómo el discurso persuade, moviliza sentidos y configura espacios de interacción. La argumentación, por su parte, proporciona los fundamentos racionales que permiten someter las afirmaciones a examen crítico, establecer razones y justificar posiciones en el marco de debates públicos o académicos. Finalmente, la comunicación asertiva contribuye a desarrollar formas de interacción basadas en el respeto por el otro, la claridad en la expresión de ideas y la capacidad de escuchar y responder de manera constructiva en situaciones de desacuerdo.

Esta reflexión caracteriza la importancia que tiene la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva para todos los seres humanos, que tienen sus sueños, metas y posibilidades para la realización plena de la vida, mediante acciones sujetas a unos principios

que regulan sus vivencias y observaciones en el contexto del conflicto colombiano. La retórica como acción discursiva permite promover la libertad de expresión, de pensamiento crítico, de personalidad y lo retórico como una praxis que se distancia de los dogmatismos, autoritarismos y de la tiranía de la racionalidad. Esto contribuye a generar una cultura distinta que utiliza la comprensión e interpretación, el análisis y la problematización y las propuestas provenientes de la argumentación de los diferentes problemas y dificultades que se presentan en los contextos social y educativo, mediante las interrelaciones, el trabajo colaborativo, solidario y en equipo, mediados por la comunicación asertiva, el deseo de vivir en paz, consolidar los proyecto de vida de cada persona que vive en el país e impactar con la aplicación de los conocimientos obtenidos, allanando el camino para una educación de manera integral, crítica y humanista y que tiene con finalidad despertar el interés por indagar, interpretar y reflexionar, con miras a intervenir en los problemas presentes en la educabilidad del ser humano, desde una metodología apoyada en el modelo sociocrítico que permita reconocer al ser en su multidimensionalidad y complejidad del lenguaje, interiorizando el respeto por medio ambiente, la vida, la paz, la inclusión y la justicia social. Teniendo en cuenta los principios éticos y morales de una educación humanista, que se opone a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión social.

Esta propuesta caracteriza la importancia que tiene la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva para todo ser humano, que tiene sus sueños, metas y posibilidades para la realización plena de la vida, mediante acciones sujetas a unos principios que regulan sus vivencias y observaciones en el contexto del conflicto colombiano. La retórica como acción discursiva permite promover la libertad de expresión, de pensamiento crítico, de personalidad y lo retórico como una praxis que se distancia de los dogmatismos, autoritarismos y de la tiranía de la racionalidad. Esto contribuye a generar una cultura distinta que utiliza la comprensión e interpretación, el análisis y la problematización y las propuestas provenientes de la argumentación de los diferentes problemas y dificultades que se presentan en los contextos social y educativo, mediante las interrelaciones, el trabajo colaborativo, solidario y en equipo, mediados por la comunicación asertiva, el deseo de vivir en paz, consolidar los proyecto de vida de cada persona que vive en el país e impactar con la aplicación de los conocimientos obtenidos, allanando el camino para una educación de manera integral, crítica y humanista y que tiene con finalidad despertar el interés por indagar,

interpretar y reflexionar, con miras a intervenir en los problemas presentes en la educabilidad del ser humano, desde una metodología apoyada en el modelo sociocrítico que permita reconocer al ser en su multidimensionalidad y complejidad del lenguaje, interiorizando el respeto por medio ambiente, la vida, la paz, la inclusión y la justicia social. Teniendo en cuenta los principios éticos y morales de una educación humanista, que se opone a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión social.

En este escrito, se realizó una revisión bibliográfica, utilizando el modelo o enfoque hermenéutico. Esta investigación es de corte histórico-hermenéutico, su enfoque es de tipo interpretativo; en ella se utilizará el método comprensivo (Verstehen) para interpretar los textos y documentos, este método tiene como finalidad utilizar el análisis de la hermenéutica como una actividad que ayude a abordar el texto oral o escrito. La hermenéutica crítica en principio significaría el arte de interpretar pero, este no es su sentido exclusivo su continuidad en la historicidad (como un tiempo infinito), da cuenta que esta permite aceptar a la interpretación como un proceso de ruptura en los efectos no intencionales dando un orden interpretativo de univocidad, esta interpretación está basada en (Dilthey, 2008) quien menciona que “imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena y de los demás”.

El material seleccionado e interpretado corresponde a fuentes bibliográficas de autores reconocidos como: Habermas, Husserl, Kant, Mockus, Perelman, Popper, Ricoeur, Santos, Toulmin, Van Emmeren y Grootendorst, entre otros. Esta información contiene una amplia cobertura que proporciona una visión global del tema elegido, aportando posibles salidas o alternativas para consolidar una visión compleja, que conduzca a una intersubjetividad comprometida los problemas compartidos en una comunidad, pueblos y naciones.

La comprensión del tema desde la perspectiva de los autores citados orienta una sustentación de lo desarrollado de este escrito. Por lo tanto, esto conlleva a organizar, jerarquizar, precisar, delimitar y operacionalizar las categorías y subcategorías presentes en la búsqueda del sentido de la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva para reorientar una nueva intersubjetividad para afrontar los retos presentes para construir acuerdos, búsqueda de la paz y resolver los conflictos presentes a nivel local, regional, nacional y global.

2.2. Retórica

La revisión bibliográfica y conceptual sobre la retórica permite comprender el papel fundamental que el discurso desempeña en los procesos de comunicación, argumentación y construcción de significados en la vida social. A través del estudio de la retórica clásica, especialmente en los aportes de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, se reconoce la retórica como el arte de persuadir mediante el uso adecuado del lenguaje, vinculada históricamente con la deliberación pública y la formación de ciudadanos capaces de participar en la vida política y social. Desde esta perspectiva, la retórica no se limita a la ornamentación del discurso, sino que implica la organización de argumentos, la consideración del auditorio y el uso estratégico del lenguaje para sostener posiciones y generar adhesión razonada en contextos de debate.

Por su parte, la retórica moderna, especialmente a partir de los planteamientos de la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, amplía esta comprensión al considerar la argumentación como un proceso orientado a lograr la adhesión de los interlocutores mediante razones plausibles y compartibles. En el ámbito educativo, esta perspectiva resalta la importancia de la retórica como herramienta formativa para el desarrollo de competencias comunicativas, argumentativas y críticas. De este modo, la relación entre retórica y educación adquiere especial relevancia para fortalecer prácticas dialógicas en el contexto socioeducativo, favoreciendo la deliberación, la construcción colectiva de significados y la formación de sujetos capaces de participar responsablemente en la vida democrática.

2.3. La retórica clásica

La retórica surge hace más de 2.000 años en la Grecia antigua y, desde sus orígenes, se encuentra estrechamente vinculada con el lenguaje y la comunicación. Su finalidad inicial estuvo asociada a la posibilidad de confrontar ideas, refutar argumentos, discutir, disentir y argumentar con el propósito de alcanzar acuerdos en la vida pública. En el contexto de la política griega, la retórica adquirió un papel fundamental en los ámbitos político, jurídico y educativo, pues permitía a los ciudadanos participar activamente en la deliberación colectiva. No obstante, su desarrollo también fue objeto de críticas y cuestionamientos, particularmente por el uso que algunos sofistas hacían de ella como instrumento de persuasión desligado de la

verdad. Aunque Platón mantuvo una postura crítica frente a estas prácticas, reconoció parcialmente el valor de la retórica cuando se encuentra orientada hacia la búsqueda de la verdad y vinculada con la dialéctica.

En este sentido, Platón (1967, p. 549), en el diálogo Fedro, establece una distinción entre una retórica “buena” y una retórica “mala”. La primera se concibe como un ejercicio orientado a conducir el alma hacia la verdad; para ello, el orador debe poseer conocimientos claros sobre los asuntos que aborda y apoyarse en la dialéctica como método para examinar las ideas y organizarlas adecuadamente en el discurso. Solo quien posee un conocimiento verdadero de aquello sobre lo que habla puede determinar lo que resulta verosímil y persuadir legítimamente a los oyentes. En contraste, la retórica “mala” se caracteriza por su uso manipulador del lenguaje, orientado a generar creencias sin fundamento o a presentar el mal disfrazado de bien. En este caso, la persuasión se convierte en un medio para inducir opiniones erróneas y para influir en los interlocutores sin un compromiso real con la verdad, lo que puede llevar a la confusión y al debilitamiento del juicio crítico.

Aristóteles, por su parte, ofreció una de las definiciones más influyentes de la retórica al afirmar que esta es la facultad de teorizar o discernir lo que resulta adecuado en cada caso para persuadir (Aristóteles, 1990, pp. 173-174). A diferencia de otras artes o ciencias que se ocupan de campos específicos del conocimiento —como la medicina, la geometría o la aritmética, la retórica posee un carácter más general, ya que se ocupa de los recursos argumentativos que permiten persuadir en diferentes ámbitos del discurso. En su obra, Aristóteles identifica tres tipos de pruebas de persuasión que pueden generarse mediante el discurso: aquellas que se apoyan en el carácter del orador (ethos), las que se orientan a influir en las emociones o disposiciones del oyente (pathos) y las que se fundamentan en los argumentos presentes en el discurso mismo (logos) (Aristóteles, 1990, pp. 175-177). Esta clasificación permitió comprender la retórica no solo como un arte de hablar bien, sino como un proceso complejo que integra dimensiones racionales, éticas y emocionales en la comunicación.

Con el paso del tiempo, el concepto de retórica ha experimentado importantes transformaciones. En la denominada nueva retórica, deja de entenderse exclusivamente como un recurso ornamental del lenguaje o como una técnica de persuasión superficial, para concebirse como una teoría de la argumentación vinculada con los procesos de razonamiento,

deliberación y construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, la retórica adquiere una relevancia particular en el ámbito educativo, pues contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad argumentativa y la construcción colectiva del conocimiento. En el contexto escolar, el fortalecimiento de habilidades retóricas permite diseñar estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la comunicación, la argumentación y la participación de estudiantes y docentes, favoreciendo además el desarrollo de la oratoria y la elocuencia como competencias fundamentales para la vida académica y social.

En este marco, la argumentación puede comprenderse desde diversas perspectivas teórico-conceptuales que han enriquecido su estudio. Por una parte, es posible reconocer un recorrido histórico que parte de la tradición clásica griega y continúa con los aportes de autores contemporáneos como Perelman, Toulmin y Plantin, quienes han ampliado la comprensión de la argumentación en el ámbito del lenguaje y del discurso. Por otra parte, los enfoques provenientes de las ciencias del lenguaje han destacado la argumentación como una habilidad cognitiva-lingüística, estrechamente relacionada con la apropiación y comunicación del conocimiento. Desde esta perspectiva, argumentar implica no solo formular razones, sino también organizar ideas, justificar afirmaciones y establecer relaciones entre conceptos en contextos comunicativos específicos.

En el campo de la ciencia, la argumentación ocupa un lugar central en los procesos de producción, validación y comunicación del conocimiento. Las ciencias se conciben hoy como una práctica social que exige tanto capacidades cognitivas como comunicativas, ya que los científicos deben presentar evidencias, justificar sus hipótesis y persuadir a la comunidad científica de la validez de sus planteamientos. En este sentido, el argumento se convierte en un recurso fundamental para debatir, evaluar y consolidar el conocimiento científico. Es de resaltar que en el ámbito de la educación científica escolar, la argumentación adquiere una importancia particular para la formación de ciudadanos críticos capaces de comprender fenómenos, formular preguntas, buscar explicaciones y debatir sus ideas con otros. Este enfoque representa un desafío para los docentes, especialmente en áreas como las ciencias naturales, donde el aprendizaje de los conceptos científicos requiere integrar habilidades cognitivas, discursivas y reflexivas.

Como señala Bergen (1994, p. 34), la retórica antigua no constituyó un campo homogéneo ni completamente establecido, sino un espacio de debate en el que confluyeron diversas

concepciones sobre sus fines y características. Para pensadores como Gorgias, Aristóteles, Platón e Isócrates, la retórica estaba profundamente vinculada con distintas concepciones de educación y formación del ciudadano. En el mundo griego, el arte, la oratoria y la retórica no solo representaban habilidades técnicas, sino también medios para transmitir valores, construir identidad y formar el carácter de quienes participaban en la vida pública. Esta relación entre retórica y educación continúa siendo relevante en la actualidad, especialmente en contextos educativos que buscan fortalecer el diálogo, la argumentación y la participación crítica en la construcción del conocimiento y de la vida democrática.

2.4. Retórica moderna

La retórica moderna no resurge propiamente como un arte entendido como un conjunto sistemático de reglas derivadas de la observación y del uso continuado del lenguaje, capaces de desarrollar en quien las aprende la habilidad de producir discursos persuasivos y elocuentes orientados a un fin práctico, como lo era en la tradición clásica. Más bien, emerge principalmente como una teoría, centrada en el estudio de la argumentación —como ocurre en la *Nouvelle Rhétorique*— o en el análisis de las figuras del lenguaje, como plantea la *Rhétorique Générale*. En este contexto, se observa una tendencia a privilegiar lo teórico y analítico sobre lo prescriptivo o normativo, enfatizando la reflexión conceptual sobre los componentes del discurso retórico. De esta manera, muchos enfoques contemporáneos se inclinan por estudiar los mecanismos del discurso y la argumentación, mientras se distancian de las recomendaciones prácticas o de las reglas tradicionales del arte retórico, consideradas por algunos como poco científicas o excesivamente normativas.

En esta línea, Perelman (1979) sostiene que el proceso de argumentación requiere al menos dos elementos fundamentales. En primer lugar, deben existir premisas generalmente aceptadas que funcionen como punto de partida del razonamiento argumentativo; en segundo lugar, debe existir un auditorio relevante al cual se busca persuadir o convencer. Dentro de la retórica moderna, estas premisas se clasifican en hechos y verdades, por un lado, y *topoi* o lugares comunes, por otro. Los hechos y las verdades suelen considerarse como elementos que gozan de cierta validez compartida y que, por lo tanto, no requieren mayores explicaciones para ser aceptados, aunque su validez no necesariamente es permanente. En cambio, los *topoi* corresponden a lugares comunes o puntos de vista ampliamente aceptados,

caracterizados por su contenido abierto, flexible e inacabado, lo que les permite adaptarse con facilidad a distintos contextos de argumentación (Santos, 2003, p. 111).

Desde esta perspectiva, Santos (2003, p. 116) señala que la retórica de Perelman posee un carácter fundamentalmente técnico, pues parte del supuesto de que el auditorio —y, en consecuencia, la comunidad a la que se dirige el discurso— constituye un dato relativamente estable. Sin embargo, esta concepción ha sido objeto de críticas, ya que no considera suficientemente los procesos sociales mediante los cuales las personas son incluidas o excluidas de determinadas comunidades discursivas, ni los procesos sociales de formación, transformación o desaparición de dichas comunidades. Además, se plantea que esta retórica puede adquirir un carácter manipulador, en la medida en que el orador busca principalmente influir en el auditorio sin reconocer que él mismo puede verse influenciado por este, salvo en la medida en que adapte su discurso para lograr mayor eficacia persuasiva.

En el marco de la teoría crítica postmoderna, se introduce una distinción importante entre persuasión y convencimiento. Según Santos (2003, p. 117), la persuasión se entiende como una forma de adhesión basada principalmente en la motivación para actuar, mientras que el convencimiento se refiere a una adhesión fundamentada en la valoración racional de las razones para actuar. Desde esta perspectiva, cuando el énfasis del discurso argumentativo se sitúa en los resultados o en la eficacia del mensaje, la adhesión tiende a producirse mediante la persuasión. En cambio, cuando el acento se coloca en la presentación y evaluación de razones que justifican determinadas acciones o conclusiones, el discurso argumentativo se orienta hacia el convencimiento. Esta distinción resulta relevante para comprender las diferentes formas en que el discurso puede influir en los interlocutores y para analizar críticamente los procesos de argumentación en contextos sociales, políticos y educativos.

2.5. Retórica y educación

Inicialmente, se puede decir que en sus comienzos la retórica guardaba una relación importante con la poesía y esta a su vez, guarda una profunda relación la educación. Este dilema iniciado con Platón y continúa con Aristóteles se hace evidente y trascendental en el escenario político que busca en el proceso de formación educativa en la excelencia del ser y no en la búsqueda del Dios como guía. En este sentido, existe una preocupación en el estagirita por la educación que deben recibir los jóvenes de parte de los maestros, la retórica

aristotélica estaba escrita para lidiar con la incertidumbre y las necesidades de una sociedad donde los ciudadanos eran libres de explotadores y opresores como formas de coerción y de esclavitud.

Por lo tanto, para Aristóteles, es evidente que el teorizar sobre la retórica lo acerca a promover una teorización de la educación, puesto que esto representa una teorización sobre los objetos sobre los cuales se ejecuta la acción de educar. Por esta razón, se hace necesario explorar saber cómo funciona el objeto que es educado. Así, teorizar sobre la educación es hacerlo alrededor de quienes son educados, que se encuentran en calidad de infantes, jóvenes y libres. En el joven aparece ya una espera y una memoria del placer, es decir, es posible afectar su imaginación, y aquí es donde inicia a perfilarse el carácter educativo de la Retórica, en tanto que el Libro II de esta, que describe las pasiones, hace énfasis en que estas solamente se producen a través de la imaginación. Sin embargo, se debe delinear más el carácter del joven. Los jóvenes sí pueden ser educados, puesto que, según Aristóteles en Política refiere que si algún joven es: "...sorprendido diciendo o haciendo alguna cosa prohibida... que se le castigue con vejaciones propias de hombres no libres..." (Aristóteles, 1988, p. 451 [Pol. 1336b 9-11]). Pasiones como la vejación, según el filósofo tienen efecto sobre el joven, pues este tiene memorias y esperanzas, es decir, imaginación respecto de situaciones anteriores, donde sintió dolor o placer.

En palabras de Aristóteles, indica que el desprecio está unido a la ira, y esta se define como: "un apetito penoso de venganza por causa de un desprecio manifestado contra uno mismo o contra los que nos son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio" (Aristóteles, 1994, p. 312 [Ret. 1378a30-32]). El joven según el Estagirita, espera o rememora cosas, por ello, su imaginación es susceptible de ataque por medio de la retórica. Y si bien no es un individuo político, sí es un individuo sujeto a la persuasión por parte de la retórica, pues esta le da herramientas al maestro para manipularlo a través de la estimulación de la imaginación, ya sea con lo doloroso o lo placentero.

Para Aristóteles el carácter: "... debe ser una cualidad de la parte irracional del alma, pero capaz de seguir a la razón, de acuerdo con un imperativo racional" (Aristóteles, 1985, p. 69 [EU 1220b 5-7]). Esta definición es clave, pues hay una conexión entre lo irracional y lo racional del alma, cosa que permite el control de la razón sobre la irracionalidad. Esto quiere

decir que el carácter está conectado con lo irracional, es decir, con el placer y el dolor que producen las imágenes, como en la definición de la ira.

En cuanto al *carácter* del joven, Aristóteles da dos descripciones. La primera es: “...los jóvenes son propensos a los deseos pasionales y de la condición de hacer cuanto desea. De entre los deseos que se refieren al cuerpo son, sobre todo, dóciles a los placeres del amor e incapaces de dominarse ante ellos...” (Aristóteles, 1994, p. 377 [Ret. 1389a 3-6]). En este sentido, la Retórica necesariamente posee una preocupación educativa, pues para producir una ciudad virtuosa cada uno de sus ciudadanos ha de ser virtuoso (Aristóteles, 1988, p. 423 [Pol. 1329a]). Por ello, es necesario que se establezca una institución educativa encargada de dicha tarea (Aristóteles, 1988, p. 435 [Pol. 1332b]). Ahora bien, teniendo esto en cuenta y pensando que la retórica está supeditada a la Política como ciencia superior, , porque “... el bien supremo es el fin de la Política y ésta pone el máximo empeño en hacer a los ciudadanos de una cierta cualidad e inclinados a practicar el bien” (Aristóteles, 2001, p. 65 [EN 1099b]), entonces, la Retórica como producción teórica está supeditada al bien supremo que es fin de la Política.

2.6. Argumentación o nueva retórica

Se puede considerar la cuestión de la argumentación racionalidad en dos sentidos. Por un lado, cabe destacar que la argumentación es una actividad y que, como la mayoría de actividades, tiene objetivos idiosincrásicos, objetivos que puede ser racional perseguir y para los cuales la argumentación puede constituir un medio adecuado. En este sentido, la pregunta por la racionalidad de la argumentación involucraría una reflexión acerca de si es racional argumentar y hasta qué punto es razonable embarcarse en prácticas argumentativas. Determinar la racionalidad de la argumentación en este sentido sería considerar asuntos tales como si es razonable perseguir los objetivos que caracterizan a la argumentación, tanto en general como con respecto a casos particulares, o hasta qué punto la argumentación es un medio adecuado para conseguir esos fines, de nuevo tanto en general como con respecto a casos particulares (Bermejo, 2017, pp.28, 29)

Para Habermas (1999, pp.33-34), en los contextos de comunicación no solamente se llama racional a quien hace una afirmación y es capaz de defenderla frente a un crítico, aduciendo las evidencias pertinentes, sino que también se llama racional a aquel que sigue una norma

vigente y es capaz de justificar su acción frente a un crítico interpretando una situación dada a la luz de expectativas legítimas de comportamiento; e incluso, se llama racional a aquel que expresa verazmente un deseo, un sentimiento, un estado de ánimo, que revela un secreto, que confiesa un hecho, etc., y que después, convence a un crítico de la autenticidad de la vivencia así develada sacando las consecuencias prácticas y comportándose de forma consistente con lo dicho.

Ahora bien, la argumentación o el pensar hace parte del uso de la racionalidad que constituye una actividad práctica que se produce en un escenario de intersubjetividad donde se presentan razones a favor o en contra de una temática que se trata de discutir, compartir o refutar. En esta discusión planteada pueden aparecer muchos argumentos que intentan defender, anular o promover la fuerza de los argumentos en los puntos de vistas de los interlocutores que intervienen en la plenaria discursiva con pretensiones de validez.

(Habermas, 1999, p.36) considera que, el concepto de racionalidad comunicativa, que hace referencia a una conexión sistemática, hasta hoy todavía no aclarada, de pretensiones universales de validez, tiene que ser adecuadamente desarrollado por medio de una teoría de la argumentación.

El concepto de racionalidad comunicativa al que hace referencia Habermas, cobra sentido cuando el ponente presenta una temática a un auditorio a partir de una argumentación sustentada en premisas para persuadir y convencer. Sin embargo, el auditorio no puede estar de acuerdo con lo propuesto, porque fue excluido de la escogencia de la temática y de las premisas, por la parcialización que puede tener el ponente frente a lo presentado, lo cual constituye una intencionalidad tendenciosa para la construcción de acuerdos y una paz duradera desde una práctica del razonar y de dar razones a favor de lo planteado.

Según (Toulmin, 2003, p. 83), el punto de partida es la constatación de que uno de los modos de comportamiento lo constituye la práctica de razonar, de dar razones a otros a favor de lo que se hace, piensa o dice. Aunque exista una gran variedad de usos del lenguaje, es posible distinguir entre un uso instrumental y un uso argumentativo. El primero, tiene lugar cuando las emisiones lingüísticas consiguen directamente sus propósitos sin necesidad de dar razones adicionales; por ejemplo, cuando se da una orden, se pide algo, etc.

Una argumentación se construye sobre la base de premisas, como se escogen y como se presentan ante un auditorio que debe ser oponente, para que exista una dinámica discursiva

que permita la problematización y la reflexión sobre lo expuesto por el ponente, teniendo en cuenta que la argumentación es realizada mediante actos de habla provenientes de la comunicación entre dos o más personas.

Para (Eemeren y Grootendorst 1984, p. 18), quienes aseguran que la argumentación es un acto de habla complejo que consiste en una constelación de afirmaciones diseñadas para justificar o refutar una opinión expresada, dentro de una discusión pautada por reglas, con el objetivo de convencer a un juez racional sobre un punto de vista particular en relación con la aceptabilidad o inaceptabilidad de esa opinión expresada.

Cabe mencionar que, una discusión crítica destinada verdaderamente a resolver una diferencia de opinión se lleva a cabo en cuatro etapas; cada una de ellas cuenta con sus propios actos de habla:

- La etapa de la confrontación: diferencia de opinión.
- La etapa de apertura: resolver la diferencia de opinión.
- La etapa argumentativa: argumentos frente a contraargumentos
- La etapa de conclusión: la resolución de la diferencia de opinión.

Habermas (1999, p.37) considera que la argumentación es, el tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizada. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones.

Una argumentación pretende mostrar la fortaleza o no cuando contiene múltiples razones que se dan a favor o en contra de lo que se expone. Estas razones deben tener la certeza de decir la verdad o pretensiones de verdad y que puedan dejar satisfecho a un auditorio por la pertinencia y contextualización de las razones en un entorno comunicativo e intersubjetivo.

En definitiva, (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006, p. 17) la argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o el escritor se comprometen en una discusión con aquellos con cuyo, punto de vista no acuerda. Tales debates argumentativos son el eje de la vida social. La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse en forma oral o en forma escrita. Es una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por

definición hacia los otros. Por lo tanto, la argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista.

Dentro de la teoría crítica postmoderna, la persuasión es “una adhesión basada en la motivación para actuar” (Santos, 2003, p. 117), y el convencimiento se define como “un tipo de adhesión basada en la valoración de las razones para actuar” (Santos, 2003, p. 117). Tal diferenciación, enmarcada en una teoría crítica postmoderna, llevaría a la siguiente explicación: Cuando el acento es puesto en los resultados, el discurso argumentativo se inclina a favor de una adhesión por la persuasión y, por el contrario, cuando el acento recae en el esfuerzo de presentar razones para eventuales resultados, el discurso argumentativo se inclina hacia una adhesión por el conveniente.

Pues bien, la *Novíssima Retórica* se caracteriza por priorizar el convencimiento frente a la persuasión. No se trata de intensificar emociones sino de dar buenas razones. Santos (2003) concuerda con la diferencia entre persuasión y convencimiento propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994, p. 6), quienes consideran que “la persuasión como la argumentación orientada al resultado y el convencimiento como la adhesión basada en lo racional”.

En este sentido, Popper, (2006, p. 451) refiriéndose al racionalismo, sostiene que este concepto «supone [...] la idea de que nadie debe ser su propio Juez, y también la idea de imparcialidad. (Esto se halla íntimamente relacionado con la idea de la «objetividad científica» [...]). La fe en la razón - continúa refiriendo este autor - no solamente es una fe en nuestra propia razón, sino también – y más aún - en la de los demás.», «pues el racionalismo se halla íntimamente relacionado con la creencia en la unidad del género humano.», y por lo tanto, Mi criterio de demarcación, por tanto, ha de considerarse como una propuesta para un acuerdo o convención (Popper, 1962, p. 37).

2.7. La argumentación pragmadialéctica

Desde la década de 1980, un grupo de investigadores de la Universidad de Ámsterdam, junto con académicos de otras instituciones europeas, emprendió el desarrollo de un enfoque conocido como teoría pragmadialéctica de la argumentación. Este enfoque buscó ofrecer nuevas herramientas para el análisis y la evaluación del discurso argumentativo, integrando

aportes provenientes de campos como la Lingüística Textual, la Pragmática y el Análisis Crítico del Discurso. El propósito central de esta propuesta fue construir un modelo analítico que permitiera comprender cómo se desarrollan las discusiones argumentativas en la vida cotidiana, así como establecer criterios para evaluar críticamente la calidad de los argumentos y de las interacciones discursivas. En este sentido, la pragmadialéctica concibe la argumentación como una práctica comunicativa orientada a resolver desacuerdos o diferencias de opinión mediante el intercambio razonado de argumentos.

Desde esta perspectiva, el discurso argumentativo se entiende como un proceso interactivo en el que los participantes buscan examinar y resolver sus desacuerdos a través de una discusión crítica. En dicho proceso, cada acto de habla que se produce en el intercambio comunicativo cumple una función dentro de la dinámica de la argumentación y contribuye a avanzar hacia la posible resolución de la diferencia de opinión. Van Eemeren y Grootendorst (1992) proponen un modelo estructurado en cuatro etapas fundamentales que permiten describir el desarrollo de una discusión argumentativa. La primera es la etapa de confrontación, en la cual los interlocutores reconocen explícitamente que existe una diferencia de opinión sobre un determinado asunto. La segunda es la etapa de apertura, momento en el que las partes acuerdan discutir el problema y establecen las condiciones o reglas que guiarán el debate. La tercera corresponde a la etapa de argumentación, donde quien defiende una postura presenta argumentos para sostener su punto de vista frente a las objeciones o críticas del interlocutor. Finalmente, se encuentra la etapa de conclusión, en la cual se evalúa el resultado de la discusión y se determina si la diferencia de opinión ha sido resuelta y a favor de cuál de las posiciones.

En este proceso, los participantes del discurso argumentativo buscan defender sus posiciones y persuadir a sus interlocutores, intentando que la resolución de la diferencia de opinión se incline a favor de su punto de vista. Sin embargo, la teoría pragmadialéctica no reduce la argumentación a un simple ejercicio de persuasión, sino que la concibe como una práctica regulada por normas racionales que buscan garantizar una discusión crítica y razonable. En este marco, se plantea que la argumentación debe desarrollarse bajo ciertas reglas que permitan evitar falacias, distorsiones o formas de manipulación discursiva, favoreciendo así un diálogo orientado a la evaluación crítica de las razones presentadas.

Uno de los aportes más relevantes de la perspectiva pragmadialéctica es la integración entre retórica y dialéctica. Tradicionalmente, la dialéctica se ha asociado con la búsqueda racional de la verdad mediante el debate crítico, mientras que la retórica se ha vinculado con las estrategias de persuasión dirigidas al auditorio. Van Eemeren y Grootendorst proponen superar esta separación al plantear que ambas dimensiones pueden complementarse en el análisis de la argumentación. De este modo, la dialéctica aporta las normas que regulan la discusión crítica, mientras que la retórica contribuye con el manejo estratégico del discurso para lograr que los argumentos resulten más efectivos y comprensibles para el auditorio.

En consecuencia, la teoría pragmadialéctica permite comprender la argumentación como un proceso complejo que combina razonamiento, interacción comunicativa y estrategias discursivas. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos sociales, políticos y educativos, donde el diálogo y la argumentación desempeñan un papel fundamental en la construcción de acuerdos y en la resolución de conflictos. En ámbitos como el educativo, por ejemplo, el desarrollo de competencias argumentativas basadas en discusiones críticas puede favorecer la formación de sujetos capaces de debatir ideas, evaluar argumentos y participar activamente en procesos deliberativos orientados a la construcción de consensos en diferentes niveles: local, nacional e internacional.

2.8. Una nueva teoría crítica

La Nueva Teoría Crítica de Santos (2003) define los parámetros de la transición paradigmática, tanto en lo relativo a la transición epistemológica como a la transición social. Ya que “sucede que las luchas sociales, políticas y culturales, para ser creíbles y eficaces, tienen que trabajarse a corto plazo, o sea, en el marco temporal con que cuenta una generación con capacidad y voluntad para trabajarlas (Santos, 2003, p. 18)”. De otro lado resaltamos que el paradigma de la modernidad “pretende un desarrollo armonioso y recíproco entre el pilar de la regulación y el de la emancipación, y pretende también que ese desarrollo se traduzca indefectiblemente en la completa racionalización de la vida individual y colectiva” (Santos, 2003, p. 53), intentando dar orden y estabilidad al mundo, hegemonizando a la humanidad y a sus necesidades, lo cual ha llevado a un desequilibrio entre ambos pilares, perjudicando notablemente a la mayoría de la humanidad. Para la modernidad, la naturaleza teórica del conocimiento científico se obtiene de los

presupuestos epistemológicos y de las reglas metodológicas proporcionadas. “Es un conocimiento causal que aspira a la formulación de leyes, a la luz de las regularidades observadas, con vista a prever el comportamiento futuro de los fenómenos” (Santos, 2003, p. 69); es decir, el conocimiento científico se da gracias a dos elementos: a) el aislamiento de las condiciones iniciales relevantes, y b) el supuesto de que el resultado se producirá independientemente del lugar y del tiempo en que dichas condiciones se realicen (en tiempo absolutos)

Santos (2003, p. 15) afirma que: Frente a esto, el pensamiento crítico para ser eficaz tiene que asumir una posición paradigmática: partir de una crítica radical del paradigma dominante tanto en lo que se refiere a sus modelos reguladores como a sus modelos emancipadores, que basándose en la crítica radical del paradigma dominante, y recurriendo a la imaginación utópica, diseñar los primeros rasgos de horizontes emancipadores nuevos en los que eventualmente se anuncia el paradigma emergente.

2.9. El paradigma emergente

Con respecto al paradigma emergente, Fals Borda (2009c, p. 336) señala que éste debe inspirarse en “el concepto de alteridad -el hecho de reconocer y valorar el saber del otro-, rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido”. En otras palabras, el paradigma emergente debe reconocer lo bueno, lo servible, lo útil, lo utilizable, lo interesante, lo rescatable, lo comprensible y lo demostrable del paradigma dominante, sin incurrir en sus mismos errores teórico-conceptuales.

Este rompimiento, según Santos (2003, p. 82), comienza por: En el campo de la regulación, el principio de comunidad y, en el terreno de la emancipación, la racionalidad estéticoexpresiva¹⁹. Con respecto al principio de comunidad, la modernidad se centró en 2 de los 3 principios de regulación: el mercado y el Estado, dejando relegada a la comunidad. Al contrario de estos dos principios, el de comunidad se resistió a ser totalmente cooptado por el utopismo automático de la ciencia y por ello pagó duramente con su marginalización y olvido (Santos, 2003, p. 83)

Se plantea la necesidad de un cambio de prioridades, donde el conocimiento emancipación esté por encima del conocimiento-regulación, donde “la solidaridad se convierte en la forma

hegemónica del saber” (Santos, 2003, p. 87). Esto llevaría a entender el conocimiento emancipación como: Un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y que, mejor, nos una personalmente a lo que estudiamos. No se trata del espanto medieval ante una realidad hostil repleta de soplo divino, sino de la prudencia²⁵ ante un mundo que a pesar de estar domesticado, nos muestra cada día la precariedad del sentido de nuestra vida, por muy asegurada que tengamos la supervivencia, sepamos a ciencia cierta que para la mayoría abrumadora de la población mundial no lo está (Santos, 2003, p. 94)

Para Santos (2003, p. 106), “el conocimiento-emancipación es un conocimiento local creado y diseminado a través del discurso argumentativo. Estas dos características son inseparables, visto que sólo puede haber discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas”. Por tanto, la validez del conocimiento-emancipación de solidaridad se basa en sus argumentos, y en cómo a través de la constante construcción argumentativa se valida la verdad.

Por consiguiente, la verdad es retórica. Para Santos (2003, p. 108): Una pausa mítica en una batalla argumentativa continua e interminable trabada entre varios discursos de verdad; es el resultado, siempre provisional, de una negociación de sentido realizada en un auditorio relevante que, en la edad moderna, fue la comunidad científica o, mejor dicho, una pluralidad de comunidades científicas.

2.10. Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo (Elionzo, 1999).

La comunicación asertiva en el aula forma parte nuclear del proceso enseñanza aprendizaje, “la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que persigue logros educativos” (Monge, 2009).

En este sentido, (Díaz, 2005) expresa que el docente se convierte en: fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y

alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico.

Según (Llorente, 2016) “la habilidad para interactuar con los demás tiene algunos trucos, como el elogio, la petición de respeto, expresar sin herir, cuando la otra persona insiste, cuando la otra persona nos ha agredido sin mala intención y cuando nos ataca”. Por ejemplo, Es importante que el docente utilice la comunicación asertiva con sus estudiantes, que los mire a los ojos, se dirija a ellos por su nombre, que les ofrezca la palmada de confianza en la espalda, todo esto son señales de estima. Esto provoca en el grupo de estudiantes una actitud favorable a la comunicación que el docente establece con ellos, incrementando la predisposición para las actividades de aprendizaje.

Según (Barceló, 2011) la comunicación es fundamental en la educación y nos permitirá resolver algunos conflictos, mientras tanto (Garcés, 2012) indica que el juego de la comunicación es de dar y aceptar y adema constituye u equilibrio en la interrelación docente y estudiante. y por lo tanto se puede determinar que el asertividad es un modo de afrontar determinadas situaciones. La comunicación asertiva es un estilo en el que respetamos los derechos de la otra persona y a su vez somos consciente de los nuestros. Como características de este estilo: Tiene confianza en sí mismos, respetan la opinión de los demás, escuchan activamente, se aceptan incondicionalmente, se conocen así mismo, eligen sus amistades.

En su estudio (Garcés, 2012) señala que: La “comunicación asertiva” implica dos factores fundamentales necesarios en el juego de la comunicación: dar y aceptar. Aceptarse como persona, con virtudes y defectos; dar es aceptar las diferencias individuales y aceptar la diversidad de caracteres de los demás. Por lo tanto, la comunicación asertiva constituye un equilibrio en la interrelación entre docente-estudiante y es un don especial con el que nacen algunos docentes, algunas técnicas asertivas que pueden ayudarnos a mejorar la comunicación en el aula, cuiden el lenguaje oral y su expresión corporal (mantenga contacto visual), predique con el ejemplo, corrija en positivo, no humille a sus estudiantes, sea proactiva. La “comunicación asertiva” es un aspecto central en el acto educativo, no solo dentro del aula, sino también en nuestra relación con compañeros.

2.11. Construcción de acuerdos en el contexto del conflicto colombiano

Según (Flórez, 2023, p. 3) Existen varias formas o maneras para la construcción de acuerdos y poder consolidar una paz duradera que permita la convivencia pacífica entre los pueblos. Una de las dificultades que presentan las partes en conflicto para solucionar sus diferencias, obedece a los continuos pactos que se celebran y que terminan fracasando cuando existen posiciones acusativas de cada lado. En este sentido, el estado que reprocha el hecho de la ilegalidad del accionar por fuera de la normatividad vigente y del otro lado, se acusa y se denuncian los abusos reiterativos por parte de las fuerzas represivas para mantener el orden, utilizando la fuerza y el despliegue de armas aturdidoras e incluso, la fuerza desmedida para dispersar a una multitud en las manifestaciones.

De esta manera, (Flórez, 2023, p. 4) es imprescindible formar para una cultura que contribuya a resolución de los conflictos de una forma no violenta y, abandonen para siempre las conductas agresivas, excluyentes e intolerantes, para cambiar o ceder a una discusión racional y no por una intimidación. Esto debe ser un proceso gradual, donde se puedan integrar a los inmersos en el conflicto en una convención para que puedan reconocer en el otro, una posibilidad de encuentro para lograr entendimiento entre las partes, reduciendo las tensiones y, coexistir en comunidad, mediante las relaciones que se establecen entre sí, mediante el diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad, la inclusión, la puesta en práctica de valores democráticos y participativos, y una cultura para construir acuerdos y paz.

En efecto, para (Flórez, 2023, p. 4) existen diferentes tipos de acuerdos: primero, acuerdos por negociación; donde es importante señalar que se presentan marcados intereses y una intencionalidad en los sujetos cuando se entra en procesos de negociación, ya sea en beneficio particular o colectivo. La negociación permite que los individuos miembros de las comunidades, puedan resolver sus conflictos o diferencias a través de la construcción de acuerdos colectivos, mediante el uso del diálogo y lograr entendimiento entre las partes afectadas. Sin embargo, en un contexto de desconocimiento de las reglas formales e informales, se pueden generar un conjunto de estrategias que conducen al juego sucio, intimidación, extorsión, engaño, chantaje y, las amenazas a miembros de las comunidades, lo que ocasionaría un alejamiento de la construcción de acuerdos y la consolidación de una paz duradera.

Según (la Fundación Pública Andaluza 2016, p. 6), existen unas etapas para el desarrollo de la negociación:

- Toma de contacto de las partes, lo cual genera un clima positivo que potencializa la confianza mutua.
- Intercambiar y construir para llegar a un acuerdo aceptable que reúna puntos en común de todas las partes.
- Llegar a un acuerdo, evitando las emociones.
- Ejecución de los compromisos adquiridos.
- Renegociación que implica repensar el acuerdo.

Se resaltan los aportes de Flórez (2023) quien afirma que en estas etapas podrían facilitar la negociación, sin embargo, suelen ser muy flexibles y pocos confiables para poder construir acuerdos, debido a que obliga a las partes para estar atentas y no le hagan trampas o redadas que obstaculicen la consecución de los fines propuestos de alcanzar entendimiento y búsqueda de la paz estable. Por lo tanto, negociar, requiere un compromiso responsable y serio para construir acuerdos, consensos y acercamientos que ejecuten de una manera transparente y poder acercarse a una finalidad que propicie un desarme de la beligerancia e intolerancia para alcanzar posibles salidas negociadas y razonadas en las partes.

Para (Mockus 2008, pp. 47-48) en este contexto, la negociación prioriza la armonización de intereses, es imprescindible superar y canalizar las emociones implicadas en el conflicto. Por lo tanto, es más probable que las negociaciones o no concluyan o conduzcan a acuerdos frágiles y poco consistentes.

En este sentido, la negociación se constituye en un acto fallido que dificulta la construcción de acuerdos y la búsqueda de una paz duradera que conduce a dilatar la solución no violenta de los conflictos. De esta manera, los acuerdos son el resultado de un trabajo de tipo colaborativo e inclusivo, y se dirigen a todos los miembros de las comunidades. El propósito es que todos, como parte de los pueblos, participen en su definición y los pongan en práctica. Por lo tanto, se requiere valorar el trabajo de los demás, ser proactivo, participar en la toma de decisiones y en las iniciativas, saber escuchar las argumentaciones de los demás, promoviendo el respeto entre todos, crear un ambiente saludable de tolerancia, inclusión, de convivencia pacífica para poder vivir en contextos propicios para la construcción de acuerdos y una paz duradera y estable.

Se mencionan los acuerdos por interacción, que se realizan bajo unas normas formales o informales, donde las partes en conflicto se transformen en interlocutores válidos, desde una interacción comunicativa que les permite una exploración cooperativa y solidaria de opciones, que promuevan el trabajo colectivo y comunitario en búsqueda de la construcción de acuerdos racionales y la paz estable o duradera en el contexto local/global, sobre todo que tuvieran la enorme posibilidad de poder entenderse y respetarse con respecto a la diversidad cultural que comparten.

Según (Ibáñez y Íñiguez, 1997), si el mundo social del sentido común se entendiera a partir de los siguientes elementos:

- la epojé (del griego) de la actitud natural (estado de reposo mental)
- los objetos con que se orienta el actor se construyen activamente mediante operaciones subjetivas,
- la familiaridad y el preconocimiento proporcionan un “repertorio de conocimientos disponibles” cuyo origen es social,
- el conocimiento tipificado es un recurso pragmático, y
- el entendimiento intersubjetivo entre los actores se alcanza mediante un proceso activo en el que los participantes asumen la reciprocidad de perspectivas.

Se reconoce que el conocimiento hace parte de una construcción colectiva e intersubjetiva, que se distancia de esa mirada meramente natural empírica, y se acerca a una serie de operaciones mentales subjetivas que le permiten entender e interpretar el mundo que lo rodea en sus diferentes interacciones. Esto implica un acto racional e intersubjetivo que supera ese estado mental de reposo y de quietud para entrar en un estado mental dinámico y constructivo, desde un estado mental funcional reflexivo y crítico del contexto local/global compartido.

Para entender el paradigma de la intersubjetividad se debe tener en cuenta que, cuando dos o más personas entran en un proceso comunicativo y dialógico para dar a entender algo, desde una argumentación y contraargumentación en una discusión racional donde triunfa un buen argumento. En este sentido, este argumento que debe estar sustentado en múltiples razones que permitan lograr acuerdos y una paz duradera basada en el respeto por la diversidad cultural y la inclusión social de las diferencias e identidades de género.

Los acuerdos que se establecen por una *discusión racional*, pueden catalogarse como los más esenciales y prácticos en una etapa de argumentación. Sin embargo, pueden resultar muy complejos debido a los amplios intereses que le subyacen a los miembros que participan en la discusión pública, porque tratar de excluir y negar la participación de todos en el escenario de la discusión racional, negando todo entendimiento intersubjetivo en un contexto de comunicación, ver figura 7.

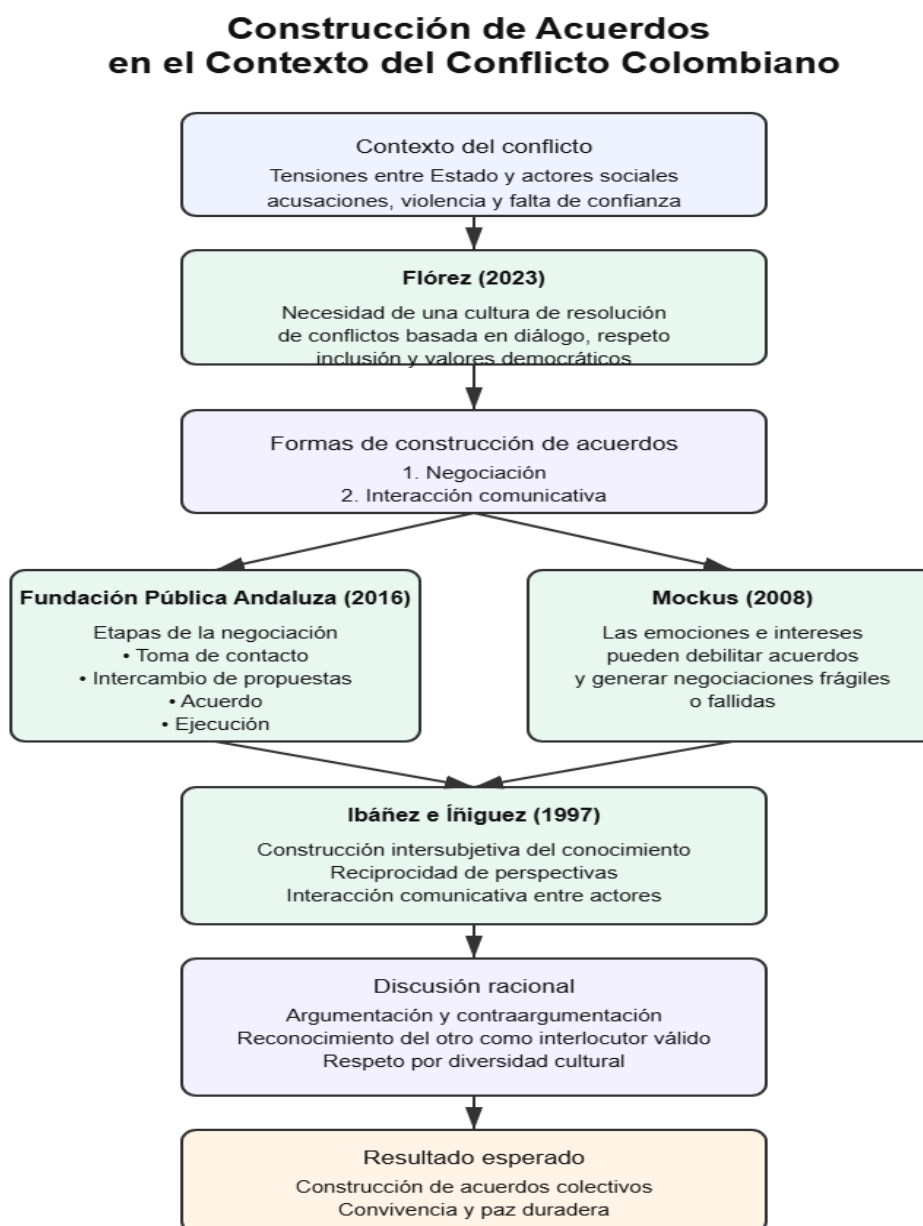


Figura 7. Construcción de acuerdo en el contexto del conflicto colombiano. Fuente: Elaboración propia (2025).

La construcción de acuerdos y la paz perpetua, pueden presentarse como algo utópico e imposible de poder ser alcanzada en un contexto, donde existen condiciones extremas de conflictos internos. Sin embargo, como ciudadanos que habitan un Estado merecen vivir y convivir en paz, siendo este un mandato constitucional, por lo tanto, no debe haber guerra ni conflictos entre los miembros de la comunidad, los pueblos y el Estado.

Por lo tanto, no puede haber acuerdos ni paz perpetua si existe la guerra, puesto que la paz debe ser un deber ser, garantizado por los Estados y no debe ser un hecho, el de la violencia que genera enfrentamientos internos o externos para tratar de buscar una salida concertada a los conflictos. Una paz perpetua o duradera interna o externa no se consigue en condiciones de guerra. Son importantes los acercamientos de las partes y obtener el reconocimiento de interlocutores válidos, para ceder la palabra a las partes en conflicto para tratar de buscar los acuerdos y la paz pensando que ambos son posibles y aprender a resolver los conflictos de forma violenta y enfrentamientos que se han dado históricamente entre los seres humanos y hacer parte activa de una comunicación asertiva.

2.12. Comunicación asertiva

En los contextos educativos, sociales y profesionales actuales, el fortalecimiento de habilidades comunicativas y relacionales se ha convertido en un elemento clave para promover la construcción de conocimiento colectivo, la resolución de conflictos y la participación democrática. En este marco, diferentes estudios y análisis recientes han destacado la importancia de ciertas competencias que favorecen el diálogo, la cooperación y la comprensión mutua entre las personas. Estas habilidades no solo potencian las capacidades individuales, sino que también contribuyen a transformarlas en fortalezas colectivas que facilitan el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la construcción de acuerdos. En este sentido, el diario *El Espectador* (2023, p. 38) señala un conjunto de habilidades fundamentales que permiten fortalecer la interacción social y mejorar los procesos comunicativos en distintos ámbitos. Entre ellas se destacan la escucha activa, la flexibilidad mental, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo, según el diario (*El Espectador* 2023, p. 38):

- Escucha activa. Capacidad de prestar una atención activa y completa al interlocutor para escuchar y entender el mensaje que quiere transmitir. Prestar atención no para

responder, ganar o resolver, sino para aprender. Esto mejora las relaciones interpersonales, y fortalece el conocimiento, construcción de entornos de confianza y posibilita la resolución de conflictos.

- Flexibilidad mental. Estar abierto a entender otras perspectivas, y estar dispuesto a replantear las propias en la medida en que se asimilan nuevos aprendizajes. Esto permite, entender perspectivas diferentes y construir soluciones creativas y diversas, así como desarrollar un pensamiento crítico.
- Comunicación asertiva. Es la habilidad de expresar sentimientos u opiniones en el momento oportuno con las palabras adecuadas. Esto hace que se pueda conversar y debatir con calma y respeto, construir espacios seguros y que las opiniones de una persona sean más valoradas. Cuando la comunicación es asertiva, definir un norte como equipo y construir acuerdos es una oportunidad.
- Trabajo colaborativo. Significa trabajar con los demás de manera efectiva, conjunta, dinámica y descentralizada para alcanzar los objetivos compartidos que se han definido como equipo, lo que fomenta la interacción social, la generación de ideas innovadoras, crea confianza y fomenta el compromiso.
- Perseverancia. Es la capacidad de ser constante y consistente con los objetivos planteados, lo que incentiva la disciplina y la resiliencia, genera beneficios de corto, mediano y largo plazos, y permite establecer metas claras y bien definidas.

2.13. Conclusiones del capítulo

La retórica, la argumentación y la comunicación asertiva constituyen herramientas discursivas, analíticas y reflexivas fundamentales para la construcción de acuerdos en contextos sociales marcados por el conflicto. En el caso colombiano, donde aún persisten profundas polarizaciones, resentimientos, odios e intolerancias, estas herramientas adquieren una relevancia especial. Durante décadas, amplios sectores de la población han experimentado condiciones de exclusión social y violencia generalizada que han marcado a varias generaciones. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, muchas comunidades continúan elevando su voz con esperanza y mantienen el compromiso de avanzar hacia la construcción de un país en paz, donde prevalezcan el diálogo, la justicia social y la convivencia pacífica.

En este sentido, la construcción de acuerdos y la consolidación de una paz duradera solo serán posibles en la medida en que se logren generar espacios de encuentro entre las distintas partes involucradas. Dichos espacios deben propiciar la conformación de comunidades orientadas hacia una intencionalidad común, capaces de establecer normas, principios y mecanismos de autorregulación basados en decisiones colectivas racionales. Este proceso implica reconocer el derecho de los sujetos a expresar libremente sus puntos de vista, argumentos y opiniones frente a los distintos asuntos que afectan a la sociedad. De esta manera, el diálogo y la deliberación racional pueden convertirse en alternativas frente a la violencia, permitiendo que prevalezcan los argumentos con mayor pretensión de validez por encima de las imposiciones derivadas de la fuerza o la intimidación.

Resulta imprescindible promover una cultura orientada a la resolución pacífica de los conflictos, en la que se abandonen progresivamente las conductas agresivas, excluyentes e intolerantes que históricamente han alimentado la confrontación. Este proceso debe desarrollarse de manera gradual, integrando a los distintos actores involucrados en el conflicto en escenarios de diálogo y deliberación que permitan reconocer en el otro no a un enemigo, sino a un interlocutor con quien es posible construir entendimientos. De esta manera, se pueden reducir las tensiones sociales y favorecer formas de coexistencia basadas en el respeto mutuo, la inclusión, la reciprocidad y la práctica de valores democráticos y participativos que fortalezcan la convivencia en las comunidades.

El ser humano, por naturaleza, es un ser social que construye su identidad y comprensión del mundo en relación con los otros. A través de la intersubjetividad, los individuos logran interpretar su propia subjetividad al interactuar con diferentes perspectivas, experiencias y formas de comprender la realidad. En este sentido, el mundo social se convierte en el escenario donde las personas desarrollan sus interpretaciones, reflexiones y comprensiones, lo que les permite convivir en comunidad y participar en la construcción de la vida colectiva. Desde esta perspectiva, la intersubjetividad adquiere una importancia fundamental cuando los individuos, pese a sus intereses y diferencias, son capaces de encontrarse en espacios de diálogo para discutir abiertamente sobre los problemas que afectan a sus comunidades y al conjunto de la sociedad. La construcción de una comunidad intersubjetiva favorece la creación de espacios permanentes de deliberación sobre los múltiples desafíos sociales,

políticos y culturales que comparten los ciudadanos. Estos espacios permiten buscar soluciones colectivas y fortalecer ambientes de convivencia pacífica, promoviendo relaciones basadas en la solidaridad, el respeto y la cooperación entre los miembros de la comunidad.

Los seres humanos poseen diversas habilidades y competencias comunicativas que les permiten establecer interacciones lingüísticas con otros y reconocerse mutuamente como interlocutores válidos. Este reconocimiento se fundamenta en la autonomía de los sujetos y en su derecho a la libre expresión. En este proceso, los actos de habla desempeñan un papel central, ya que posibilitan el intercambio de argumentos, la construcción de acuerdos y el fortalecimiento de la intersubjetividad. Así, la intersubjetividad se configura como un paradigma inclusivo que promueve el reconocimiento del otro como un participante legítimo en el diálogo y en la construcción de soluciones compartidas.

En este contexto, la construcción de entendimientos se presenta como un horizonte esperanzador para la sociedad colombiana. Dicho horizonte puede fortalecerse a partir de los aportes de la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva, así como de la disposición de los distintos actores involucrados en el conflicto para abrir espacios de diálogo sincero y respetuoso. Desarmarse discursivamente, escuchar y ser escuchado, y reconocer la legitimidad de las diferentes perspectivas constituyen pasos fundamentales para superar las disputas ideológicas y políticas que han marcado la historia reciente del país. Solo mediante el fortalecimiento del diálogo, la argumentación razonada y el respeto mutuo será posible avanzar hacia la construcción de una paz sostenible y una convivencia basada en la justicia, la participación y la dignidad humana.

2.14. Recomendaciones

La retórica, la nueva retórica o nueva teoría de la argumentación, la comunicación asertiva y, la teoría crítica de la sociedad puede ofrecer numerosas perspectivas a los sujetos, tanto a nivel individual como colectivo. En primer lugar, la reflexión crítica puede ayudar a los seres humanos a desarrollar en todo sentido, la conciencia y permitir la comprensión de las dinámicas sociales, para poder fomentar la empatía, la solidaridad y el trabajo en equipo para resolver las dificultades que se les presentan.

Por lo tanto, la búsqueda de una sociedad más justa, debe ser el horizonte compartido para lograr profundos cambios en las sociedades actuales complejas, amenazadas por profundas tensiones y conflictos internos y externos. Esto puede crear un ambiente más inclusivo y acogedor para las personas de todas las identidades y experiencias con la finalidad de poder resolver de forma no violenta los conflictos.

Lo anterior, permite que los seres humanos puedan vivir en comunidad, respetando los puntos de vistas de cada persona, promoviendo el reconocimiento del otro como un interlocutor válido y teniendo como finalidad el respeto por la multiculturalidad y pluriculturalidad en los sujetos como agentes de cambio y transformación.

2.15. Referencias bibliográficas

- Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza. (2016). Estrategias de negociación. Junta de Andalucía.
- Arenas-Dolz, F. (2009). Retórica, ciudadanía y educación. *Revista Veritas*, 4*(20).
- Aristóteles. (1994). *Retórica*. Gredos.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Barceló, G. (2011). *La comunicación asertiva en los docentes*. Graó.
<http://www.grao.com/revistas/aula/199-creatividad-yeducacion/la-comunicacion-asertiva-de-los-docentes>
- Bergen, T. (1994). The Greeks and the education of humanity. *The Journal of General Education*, 43(1), 32–43.
- Bermejo, L. (2014). *Falacias y argumentación*. Plaza & Valdés.
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 9–30.
- El Espectador. (2023). Las cinco competencias que requieren los líderes y equipos para este 2023. *El Espectador*.
- Elionzo, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Trillas.
- Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico-prácticas (1998). En *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 301–366). CLACSO – Siglo del Hombre Editores.

- Flórez, E. (2023). Construcción de acuerdos para una paz perpetua en Colombia (Proyecto de investigación). Universidad de Córdoba.
- Flórez, E. (2016). 6 formas de ser más asertivo.
<http://emocionesbasicas.com/2016/03/14/6-formas-de-ser-mas-asertivo/>
- Garcés, G. (2012). La comunicación asertiva.
<http://termometropedagogico.blogspot.com/2012/12/normal-0->
- Habermas, J. (1999a). Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Taurus.
- Habermas, J. (1999b). Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Taurus.
- Husserl, E. (1973). Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1984). Logique formelle et logique transcendantale. Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1985). Ideas I. Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, T., & Íñiguez, L. (1997). Critical social psychology. Sage.
- Monge, V. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje. Universidad Simón Bolívar.
- Perelman, C. (1979). La lógica jurídica y la nueva retórica. Civitas.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique. Presses Universitaires de France.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1994). Tratado de la argumentación: La nueva retórica (J. Sevilla Muñoz, Trad.). Gredos.
- Platón. (1967). El Fedro. Editorial Bibliográfica Argentina.
- Popper, K. (2006). La sociedad abierta y sus enemigos. Paidós.
- Santos, B. de S. (2003). Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer.
- Toulmin, S. (2003). Los usos de la argumentación. Ediciones Península.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). Speech acts in argumentative discussions. Foris Publications.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective. The University of Alabama Press.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Biblos.

CAPITULO III

DEL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL AL SOCIOCRÍTICO

RESUMEN

A partir de los desarrollos presentados en los dos capítulos anteriores —centrados en la construcción de entendimiento, así como en la retórica, la argumentación y la comunicación asertiva—, este capítulo profundiza en una reflexión de cierre orientada a resignificar las prácticas pedagógicas. En este sentido, la innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en el marco de la relación sujeto–aprendizaje–contexto; de ahí que los procesos de innovación demanden un profesor que reflexione permanentemente sobre su quehacer. Para sustentar esta transición del modelo pedagógico tradicional hacia el enfoque sociocrítico, se revisan autores de renombre como Habermas, Carr y Kemmis, Freire, De Sousa, Giroux, McLaren, McCarthy, Colunga, De Zubiría, Escribano, entre otros. Se destacan los procesos de indagación derivados del tránsito paradigmático hacia una lógica de observación, reflexión–acción–reflexión, que posibilita la transformación de los entornos socioeducativos y culturales.

Palabras clave: reflexión, acción, innovación, transformación, educación.

FROM THE TRADITIONAL PEDAGOGICAL MODEL TO THE SOCIO-CRITICAL MODEL

ABSTRACT

Building on the developments presented in the two previous chapters—focused on the construction of understanding, as well as on rhetoric, argumentation, and assertive communication—this chapter deepens a closing reflection aimed at re-signifying pedagogical practices. In this sense, educational innovation brings together ideas, beliefs, and experiences that are contrasted and assimilated through reflection and action, within the framework of the subject–learning–context relationship; hence, innovation processes require a teacher who continually reflects on their practice. To support this transition from the traditional pedagogical model to the socio-critical approach, the chapter reviews renowned authors such as Habermas, Carr and Kemmis, Freire, De Sousa, Giroux, McLaren, McCarthy, Colunga, De Zubiría, Escribano, among others. It highlights inquiry processes stemming from the paradigmatic shift toward a logic of observation, reflection–action–reflection, which makes possible the transformation of socio-educational and cultural environments.

Keywords: reflection, action, innovation, transformation, education.

3.1. Del modelo pedagógico tradicional al sociocrítico

Los siguientes apartes intentan mostrar la importancia que tiene la resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa para la formación de docentes en la Universidad de Córdoba, como una perspectiva que surgió a partir de una reflexión sobre la práctica pedagógica que se sustenta desde tres aspectos importantes como son: los intereses cognitivos de Habermas (1984), la teoría crítica de la educación de Carr y Kemmis (1986), las perspectivas epistemológicas entre teoría y praxis de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren respecto a la pedagogía crítica y sus implicaciones sociales. Este sentido, la praxis se orienta por un interés emancipatorio que consiste en la búsqueda de la libertad desde un actuar dentro de sus propias realidades sociales. Esto sugiere que los participantes están en la capacidad y tienen el valor de tomar el control de esas situaciones, como iniciativa para alcanzar la emancipación colectiva e individual en la que no se promueve la emancipación individual a expensas de la libertad colectiva y donde la emancipación se caracteriza por ser acción reflexión-acción, responsable y autónoma. Esto surge en respuesta a dos tradiciones: positivistas e interpretativas que han tenido poca influencia en la transformación social. Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. El paradigma socio crítico propone un escenario problematizador porque considera que el ser humano es capaz de buscar propuestas pertinentes hacia la libertad y la emancipación para separarlas de modelos tradicionales que se han perpetuado en los sistemas sociales, políticos y educativos y en el pensamiento dominante de quienes los ejercen. Apostarle al abordaje de un paradigma socio crítico implica una pedagogía crítica y un currículo crítico, que centren la atención en la diversidad y complejidad del sistema educativo, donde la finalidad es poder formar estudiantes más reflexivos y críticos comprometidos con la investigación y transformación del contexto educativo y socio-cultural

Para De Zubiría (2006 y 2013), la pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como

verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el estudiante. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-estudiante es autoritaria, se fundamenta en la concepción del estudiante como receptor de información, y como objeto del conocimiento.

De Zubiría (2006 y 2013) sostiene que en el mundo se generalizó este modelo tradicional, como demanda educativa debido a las exigencias en su momento de las sociedades más industrializadas, impartió los conocimientos posibles para que los seres humanos, fueran formados y capacitados para ejercer labores que los hacía dependientes, obedientes y fieles a las políticas de las instituciones y las fábricas. El desacato a la normatividad de las instituciones y a las fábricas le generaban castigos, despidos o largas jornadas de trabajo, esto permitió que se convirtiera el trabajo en una rutina y en un conformismo generalizado que permitió a las instituciones y fábricas poder tener el control absoluto de sus trabajadores, quienes se dedicaban a sus labores sin reparo alguno.

Poco a poco, la humanidad fue aumentando sus necesidades, y la sociedad fue cambiando rápidamente, hasta tal punto que la escuela tradicional no podía responder a las demandas recientes de los seres humanos, frente a cambios sociales, económicos, políticos y educativos. Esto permitió ajustes al modelo tradicional y que se revisara la formación de personas con este paradigma. Sin embargo, los resultados no fueron como se esperaba porque para ese momento, la educabilidad del ser humano daba mayores resultados desde un modelo que privilegiara lo tradicional, el dogmatismo, el autoritarismo, lo repetitivo, lo inflexible y educara a una humanidad acrítica y conformista.

Por lo anterior, se puede afirmar que en la mayoría de los países del mundo existe una descontextualización entre la educación que se imparte en las instituciones educativas y la realidad social. El modelo educativo predominante sigue siendo el paradigma tradicional que forma personas para un trabajo y no para una cultura que pueda generar espacios para la transformación del entorno y el cambio de mentalidad, que les permita construir sujetos emprendedores y generadores de empleos desde una visión mucho más amplia y compleja que concuerda con las exigencias de un mundo globalizado.

En América Latina, según Escribano (2017) se requiere enrumbar la educación de acuerdo con un modelo pedagógico pertinente y auténtico con fundamentos coherentes en

correspondencia con la tradición, la cultura, la naturaleza y las demandas de los hombres y mujeres de estas tierras, es la principal necesidad del proceso de formación humana en América Latina.

Para, Escribano (2017) se necesitan enfoques y modelos educativos contextualizados en la región, respaldados en líneas de investigación sólidas, que brinden la visión y los ejes claves para transformar la educación desde lo profundo, y superen el tradicionalismo que sigue vigente a pesar de las reformas. Este tradicionalismo se caracteriza por tener procesos curriculares por asignaturas, contenidos y evaluaciones basadas en pruebas, con énfasis en actividades formales y academicistas en el aula, dejando de lado lo afectivo, el proyecto ético de vida y el trabajo social, entre otros aspectos. (Tobón, 2015, p. 5)

Según, Escribano (2017) para tener un nuevo modelo educativo en Latinoamérica que aborde la diversidad en la unidad, se requieren enfoques o propuestas pedagógicas contextualizadas a los procesos socio-económicos y culturales de la región, como en su momento lo fue la pedagogía de Paulo Freire y el movimiento de la escuela nueva, con orientación a la generación de sociedades del conocimiento. Un ejemplo de ello es la socioformación, una propuesta que se viene construyendo de manera colaborativa entre docentes, expertos e investigadores de varios países latinoamericanos. Se centra en la formación integral en un contexto social, asumida como un derecho más que como un servicio, a partir de la realización de proyectos para resolver los problemas comunitarios, donde intervienen los docentes, los directivos, los pares, la sociedad y los padres mediante actividades conjuntas y articuladas. (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015)

Por lo tanto, Escribano (2017) considera que es preciso reconceptualizar y revalorar la significación y el lugar de la escuela y, sobre todo, la profesión docente que, lejos de ceder espacio ante el avance abrumador de la tecnología, es cada vez más importante como punto de encuentro de estudiantes de todos los niveles educativos con su cultura, donde se aprende a convivir, a ser solidario y a vivir en paz. El desarrollo humano comprende la educación que propicia adquisiciones para aprender de forma creativa y crítica a través de toda la vida; esto solo será posible en una escuela inclusiva en todos los órdenes, una escuela y un docente actualizados en las ciencias y conocedores de la monumental cultura de la región. Una vez más, como dijo Martí (1963, Vol. 6, p. 18) está presente y señala: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.

En Colombia, el modelo tradicional ha influido notablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que en las dinámicas institucionales, sin embargo, a pesar de su devenir histórico y el desarrollo social, económico y cultural alcanzado, aún subsisten prácticas pedagógicas donde el componente tradicional se hace evidente. La mayoría de las instituciones de educación básica, media y superior en Colombia aplican este modelo en la enseñanza y aprendizaje donde el maestro le exige al estudiante la memorización que narra, además describe la realidad como algo estancado. Por ello, en ocasiones el discurso es totalmente ajeno a la práctica de los estudiantes y los contenidos brindan fragmentos de la realidad; por consiguiente, el aspecto más significativo del modelo pedagógico tradicional es el rol del docente. De acuerdo con De Zubiría (1994, pp. 50-60), la intención es enseñar conocimientos y normas, y además buscar que el maestro desempeñe el rol de transmisor, de esta manera, el aprendizaje se vuelve un acto de dominio y es visto como un ideal educativo en la formación del individuo.

Por otro lado, vale la pena recordar que otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional en Colombia, es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido, y aún siguen siendo, los fundamentos aristotélicos de la antigüedad de formar individuos de carácter. En la formación del carácter el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Según, Flórez Ochoa (1994, p. 60) en este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunde en la imitación y en la emulación del buen ejemplo, es decir, que el ideal propuesto como patrón es la encarnación más próxima y se manifiesta en el maestro. De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En el concepto de Flórez Ochoa (1994, p.60), se identifica la importancia hacia el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferente e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas. En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-estudiante puede ser calificada como autoritaria vertical. El método se fundamenta en la transmisión de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El

aprendizaje, por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma.

En lo local, después de revisar varios Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de varias instituciones educativas, se observa que la gran mayoría eligieron el modelo pedagógico constructivista. Sin embargo, basta con mirar las aulas y los compromisos asignados para la elaboración en casa de los estudiantes predomina el modelo tradicional. Este modelo se ha enquistado en todas las instituciones de educación, porque los docentes han sido responsables de su utilización y expansión debido a que se adaptaron con facilidad a este modelo que se ha convertido en su rutina diaria por años y se convencieron que según este paradigma, se logra el aprendizaje mediante la transmisión de conocimientos, donde el educador es quien elige los contenidos a tratar y la forma en que se dictan las clases; teniendo en cuenta la disciplina de los estudiantes quienes juegan un papel pasivo dentro del proceso de formación, pues simplemente acatan las normas implantadas por el maestro el cual se encarga de la formación del carácter, este modelo es muy criticado pero es uno de los más utilizados en las instituciones educativas actuales, donde se sigue reproduciendo y utilizando de manera exagerada para cumplir con unos horarios y metas establecidas.

En la Universidad de Córdoba, Montería, Colombia se han realizado avances importantes para tratar de escapar a la aplicabilidad de este modelo tradicional que se ha utilizado por décadas en la formación de docentes. Se ha centrado la atención en diferentes áreas del conocimiento donde la tarea es la de formar educadores críticos, reflexivos y transformadores. Sin embargo, pese a los esfuerzos que se han realizado, algunos programas o la mayoría de programas sigue aferrado a la enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional y eso se evidencia en la manera como están diseñados los currículos y los modelos pedagógicos en los diferentes programas, lo que está escrito en sus documentos maestros casi siempre no coinciden con la práctica pedagógica implementada, basta con observar las aulas de clases para poder contrastar la utilización del modelo pedagógico tradicional e incluso los lineamientos de prácticas pedagógicas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas no definen el modelo pedagógico con claridad.

El docente universitario encargado de formar docentes, se acostumbró de manera rutinaria a ejercer su labor, cumpliendo con unos tiempos establecidos en su plan individual de trabajo

y dejando de lado, la problematización de su práctica docente que debe generar cambios en los diferentes contextos socio-educativos y del entorno, lo cual se convierte en una responsabilidad que trasciende y desborda el escenario de las aulas de clases. Lo importante es causar transformaciones en los procesos de gestión, organización y funcionamiento de cada establecimiento educativo, impacto en las comunidades locales, regionales, nacionales e internacionales, con el fin de que se incorpore a sus procesos de mejoramiento la atención de la población estudiantil y miembros de comunidades en situación de vulnerabilidad que engendran pobreza, desempleo, sin acceso a servicios esenciales como salud, educación, viviendas dignas, agua potable y que provienen de contextos de desplazamientos, violencia y de actividades ilegales. Con el tratamiento de estas comunidades se convierte en una estrategia que hace posible procesos de formación en convivencia y reconciliación al poner en juego el ejercicio de la ciudadanía en el escenario de las instituciones educativas, las comunidades y la población en general, proponiéndola como un ambiente de aprendizaje natural que hace posible el establecimiento de espacios y mecanismos democráticos que regulan la interacción y promueven la participación de los diferentes miembros de la comunidad socio-educativa para el mejoramiento del contexto local/global.

El reto es poder superar la concepción unidimensional heredada de posturas hegemónicas y pensar que una ciencia o práctica nueva se construye imitando a las ciencias ya hechas o establecidas. Es imprescindible analizar y rechazar este tipo de modelos heredados de la modernidad, tanto en las ciencias de la educación, como en las ciencias sociales, puesto que la ciencia moderna desde la racionalidad cognitivo- instrumental (controla, regula) ha dejado su huella bien marcada para la posteridad desde las posturas teóricas de la ciencia moderna y defendida por el positivismo científico y que sugiere que debe ser acatada sin reparos, cuestión que hizo fue exaltar y valorar el conductismo o tradicionalismo como la manera más eficaz para lograr un aprendizaje seguro y confiable.

Lo que interesa es apuntarle a una manera distinta de afrontar el funcionamiento de los conocimientos teóricos, y esto se puede lograr a mediano plazo mediante una práctica pedagógica crítica que se sustente en la reflexión crítica permanente sobre la propia práctica, esto ofrece un cambio de actitud frente al conocimiento, frente a la transmisión del mismo, frente a unos estudiantes pasivos que aprenden de un docente dueño del saber. Se debe tener en cuenta el desempeño docente o su quehacer frente a la producción de conocimiento desde

su carácter profesional, cuyo rol de enseñante de los saberes profesionales no sólo expresa en el vínculo con el corpus epistemológico, en la problemática de la transposición didáctica y la metodología de enseñanza y la organización de las actividades, sino que habilita una relación más libre con la cátedra y con los compromisos derivados de su ejercicio. La profesión docente es una opción vocacional que hace referencia a aptitudes, actitudes, entusiasmo, motivación y competencia laboral y profesional porque tiene que ver con lo riguroso, con el dominio del conocimiento y que evitan al máximo la improvisación y, que se soportan sobre la reflexión permanente del docente para mejorar su práctica pedagógica diaria y convertirla en un laboratorio de producción de conocimientos y de propuestas para transformar el contexto escolar y el entorno social comunitario como una exigencia educativa para el siglo XXI.

De esta manera, el paradigma socio-crítico se convierte en un horizonte esperanzador porque considera que tanto el hombre y la sociedad son capaces de buscar respuestas y propuestas pertinentes hacia la libertad y la emancipación para alejarlas de modelos tradicionales que se han perpetuado en los sistemas sociales, políticos y educativos y en el pensamiento de quienes los ejercen en sus prácticas de poder. Por lo tanto, apostarle al abordaje de un paradigma socio crítico implica una nueva visión de un currículo crítico y de centrar la atención en la diversidad, pluralidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y en la complejidad del sistema socio-educativo, donde la finalidad es poder formar estudiantes y miembros de las comunidades más reflexivos y críticos comprometidos con la investigación socio-cultural, escolar y social para la búsqueda de una transformación del entorno como demanda educativa para la formación de docentes en el siglo XXI.

3.2. El modelo socio-crítico

La resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa para la formación de docentes en la Universidad de Córdoba, permite construir una práctica pedagógica crítica que se sustente sobre las bases de una reflexión permanente donde se involucren los integrantes de la comunidad académica con las comunidades aledañas a las instituciones educativas, comunidades vulnerables con amplios espectros de pobreza, analfabetismo, exclusión, discriminación, necesidades básicas insatisfechas (NBI), con el propósito de encontrar la motivación necesaria en los miembros de las comunidades socio-

educativas para participar activamente en la solución de las dificultades presentes en su contexto.

La resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa para la formación de docentes en la Universidad de Córdoba, ayuda a construir algunos componentes significativos que contribuyen a pensar los escenarios para la participación democrática y el protagonismo de los ciudadanos en la construcción y regeneración del tejido social y reconfiguración de los escenarios de toma de decisiones para que los sujetos participen en la resolución de sus problemas sociales y en la transformación del entorno, Por lo tanto, pensar en la resignificación de la práctica pedagógica es contribuir con el desarrollo de los niveles de concienciación desde los actos de habla y desde el paradigma de la intersubjetividad donde el diálogo pueda mediar para alcanzar los acuerdos o consensos para la acción.

En este sentido, la resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa para la formación de docentes en la Universidad cumple un papel estratégico en allanar y preparar el camino para el desarrollo de la solidaridad, cooperación, asociación, el trabajo en equipo como demanda educativa para el siglo XXI, con el fin de fortalecer la ciudadanía, construir sociedad, niveles participación, vida democrática, defensa de los derechos humanos, resolución de conflictos, convivencia y la vida pacífica, la capacidad de relacionarse social y laboralmente, el fortalecimiento del trabajo en equipo y de inteligencias colectivas, y la comprensión de la diversidad de discursos para resolución individual y colectiva de problemas, de ubicación contextual en un ambiente de diversidad cultural creciente y la capacidad de percepción de las oportunidades para superar las adversidades en un mundo globalizado.

La resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa, propone que la educación en el siglo XXI tiene como reto contribuir a recuperar la dignidad, el respeto, la equidad, la igualdad, la capacidad y el bienestar y el protagonismo de los ciudadanos. Por lo tanto, la educación debe tener como finalidad construir una formación docente más humana, reflexiva, sostenible (resolver conflictos y tensiones), políticas de reconocimiento a la complejidad y recontextualización de la educación y el conocimiento como bienes comunes.

Resignificación de la Práctica Pedagógica desde el Paradigma Socio-Crítico

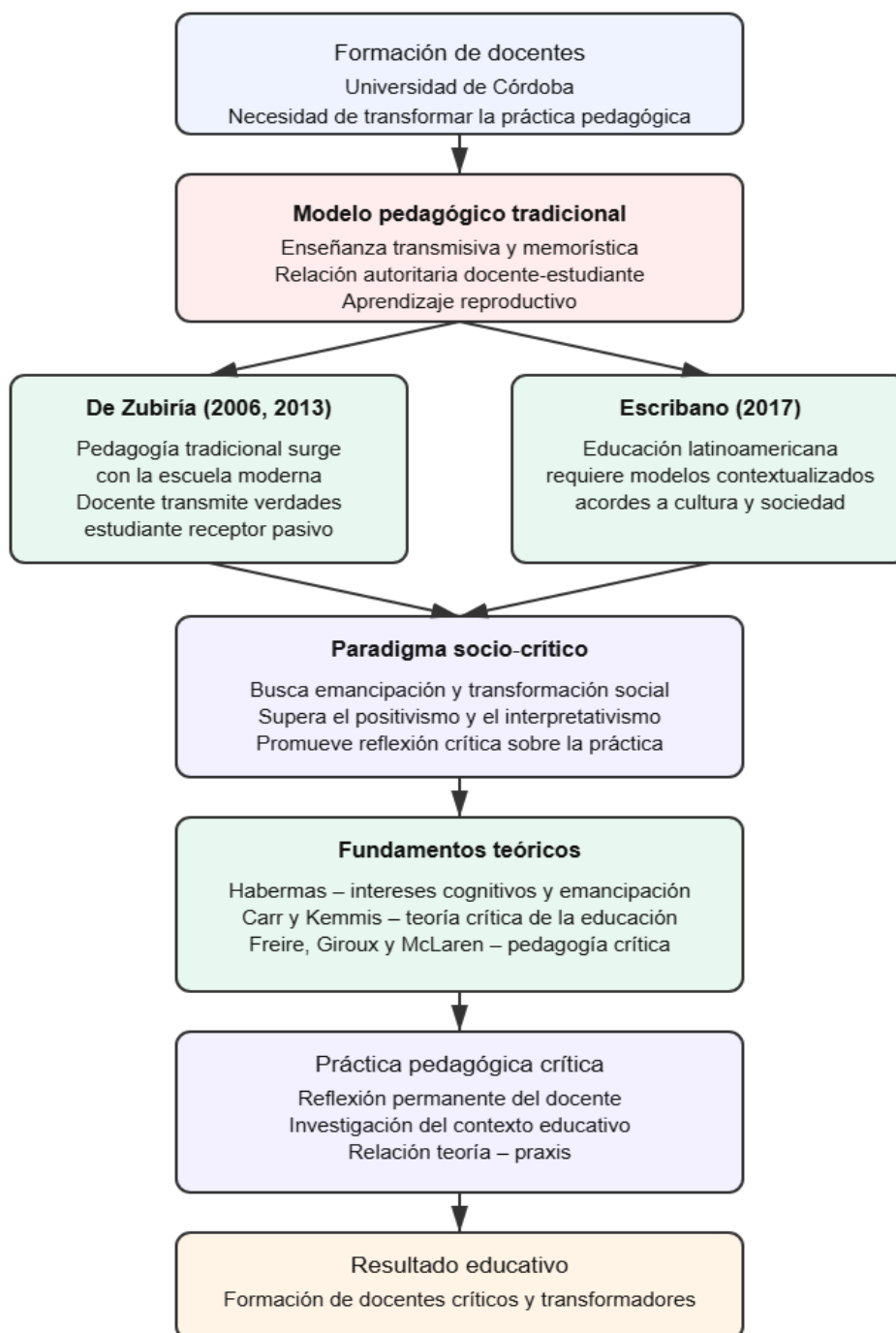


Figura 8. Resignificación de la práctica pedagógica desde el modelo socio-crítico. Fuente: Elaboración propia (2025).

La resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico es una llamada al diálogo inspirada por una concepción humanista de la educación y el desarrollo que se basa en los principios por el respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, respeto de la diversidad cultural, así como solidaridad internacional y responsabilidad compartida, todos ellos aspectos fundamentales de nuestra humanidad común.

La resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa, permitirá la acción-reflexión-acción desde una racionalidad crítica-dialógica que incluya los juicios, valores e intereses del contexto socio-educativo, cultural y el compromiso para transformarlo desde las voces y relatos de sus integrantes.

3.3. Fundamentación teórica y conceptual del modelo sociocrítico

La comprensión actual que se realiza de la práctica pedagógica y que pretende argumentar la importancia que tiene la resignificación de la misma desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa para el siglo XXI, teniendo como base las diferentes concepciones sobre práctica pedagógica, provenientes de dos grandes tradiciones. Por un lado, la tradición positivista o científicista y por el otro, la tradición interpretativa o hermenéutica. Según R. de Moreno (2002, p. 3), el primer enfoque o tradición como también se le suele denominar, es el científicista cuya preocupación es defender la objetividad del proceso garantizando una investigación rigurosa desde la perspectiva clásica de las ciencias experimentales, es decir, racionalista, cuantitativa, experimentalista, académica, en síntesis positivista. El segundo enfoque o tradición es la interpretativa que se preocupa porque la investigación educativa se centra en los problemas prácticos tal como son vividos y formulados por las comunidades, los profesores y estudiantes. También se denomina etnográfica, fenomenológica, cualitativa o descriptiva. Ante estos dos enfoques “surgen otros enfoques más dialécticos que conciben el conocimiento como un proceso evolutivo” (Toulmin, 1972); complejo (Morín, 1986); y crítico (Habermas, 1981)” (Porlán, 1993:123). Estos enfoques tienen en cuenta las condiciones sociales, políticas e ideológicas de la educación, enfatizando tanto en la investigación como en la acción, en la teoría como en la práctica. Se interrogan acerca de cómo las comunidades, los profesores, y en su ámbito los estudiantes, pueden construir y

hacer evolucionar, a través de su propia acción-reflexión-acción pueden generar investigación en el contexto escolar, la comunidad y de su entorno local, nacional y global. Se han revisado algunos autores que se convierten en amplios referentes para esta investigación y que, de alguna manera, aportan sus estudios y reflexiones para soportar este trabajo investigativo que se considera de suma importancia una práctica pedagógica socio-crítica que se puede tener en cuenta en los currículos de los programas encargados de la formación de docentes en la Universidad de Córdoba.

Se recogen brevemente las reflexiones y argumentaciones de estos pensadores como estado del arte, que sustentan esta investigación, por lo tanto, se ofrece en lo posible, las ideas centrales de sus amplias producciones que apuntan a lo investigado en este trabajo, que hace referencia al paradigma socio-crítico y sobre todo a la acción-reflexión acción como herramienta de emancipación y transformación del contexto socio-cultural.

Se presentan los autores que de alguna manera u otra hacen referencia al tema trabajado en este texto producto de una de investigación:

Adorno (1998, p. 115) en una conversación en la radio de Hesse, emitida el 13 de agosto de 1969, apunta a unas reflexiones importantes donde considera que la exigencia de la emancipación parece evidente en una democracia. Se apoya en Kant para sustentar que la minoría de edad no radica en la falta de entendimiento, sino en la falta de valor y de la decisión necesaria para disponer de uno mismo sin la dirección de otro. Considera que la ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad auto culpable. La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución representativa. Para que de ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento.

Agray (2010, p. 420) en esta producción analiza la constitución teórica de la perspectiva cultural, teniendo en cuenta, por un lado, la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, la teoría crítica de la educación de Carr y Kemmis, y la Pedagogía del oprimido de Freire, sintetizados por Shirley Grundy; y por otro, los aportes de la investigación acción y la negociación como facilitadores de la construcción curricular crítica y participativa.

Alvarado y García (2008, p.108) consideran que su propósito es contribuir a la divulgación de las principales características del paradigma socio-crítico y su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. Esta reflexión es el

resultado de una investigación documental, la cual se sustentó en informaciones actualizadas e investigaciones desarrolladas desde este paradigma. De las inferencias realizadas se desprende que es posible conocer y comprender la realidad como praxis; orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social e implicar a los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior, todas estas características relevantes del paradigma estudiado Habermas (1994). Las investigaciones en educación ambiental y en enseñanza de la ciencia que se han sustentado en este paradigma dan evidencia del mejoramiento de la calidad de vida mediante el empoderamiento social, y han hecho posible la transformación de los estilos de enseñanza. Estas argumentaciones expuestas y analizadas, entran a sustentar este trabajo de investigación que propone una resignificar la práctica pedagógica desde el paradigma socio crítico y aportando un elemento importante como es conocer y comprender la realidad como praxis.

Basagoiti & Bru (2006) este trabajo es fruto de la colaboración institucional entre la Empresa Municipal de la Vivienda del Ayuntamiento de Madrid (organismo responsable del Plan de Rehabilitación Integral del Barrio de San Cristóbal de los Ángeles y de la financiación del estudio) y la Universidad Carlos III de Madrid (encargada de su ejecución técnica). Asimismo, este proyecto no hubiera sido posible sin la participación de un numeroso grupo de personas, vecinos y vecinas, entidades sociales e instituciones públicas comprometidas con el barrio y sus gentes. El impulso que ha animado a todos los sujetos implicados ha sido, por un lado, la convicción de que toda mejora urbanística debe ir acompañada de un proceso de intervención social en otras dimensiones del Desarrollo Comunitario (educación, empleo, cultura, participación, cohesión social, etc.), y, por otro, la plena confianza en las potencialidades que posee San Cristóbal como espacio de convivencia y de relaciones basadas en valores de respeto, solidaridad y democracia.

De Sousa Santos (2014) el tema que aborda titulado las Epistemologías del Sur, sin duda se convierte en una fuente importante para sustentar el nuevo escenario de la práctica pedagógica, donde propone, en primer lugar un resumen de las ideas principales de este concepto y de cómo las ha venido desarrollando desde hace por lo menos una década. En segundo lugar, propone un diálogo con otras tradiciones críticas, en este caso, con la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt. Precisamente hace poco leyó en una entrevista a Axel Honneth, considerado como una de las figuras más importantes de la llamada tercera

generación de la Escuela de Frankfurt, que representa bien lo que es esta corriente de pensamiento. Pero no es esa escuela a la que me dirijo, sino a la escuela original, bastante más compleja según su opinión. En todo caso, su intención es establecer un diálogo, aunque sea en la distancia.

Carmona, María (2008, p. 125) manifiesta que dentro del contexto de la crisis de la racionalidad occidental y, concretamente de su repercusión en la educación, tratan de resaltar la importancia de la formación crítica, reflexiva y ética del docente en las propuestas actuales acerca de una educación humanizadora. Su correspondencia con el modelo educativo tecnocrático instrumental que ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización, donde el papel del docente se reduce a ser un técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos. Se trata de redimensionar la concepción profesional de este actor educativo, enfatizando la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva y ética en su formación.

Colunga y otros (2013) considera que su trabajo incursiona en el análisis y reflexión en torno a la investigación acción como modalidad dentro de los enfoques cualitativos y socio-críticos de investigación, su teorización y papel en el contexto pedagógico. Apunta que tiene como propósito no sólo la comprensión, interpretación y reflexión, sino además la transformación de la realidad estudiada. Se expone la necesidad de reflexionar e investigar sobre la enseñanza, desde el propio accionar educativo del docente, como una vía esencial para mejorar las prácticas educativas.

Freire (1970) considera que la educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una pedagogía del oprimido, que no postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la

medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

Habermas (1994, pp. 24-69) en la teoría de la acción comunicativa aborda el concepto de racionalidad para referirse a la relación que existe entre la expresión racional y saber. La racionalidad tiene que ver con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. La racionalidad comunicativa abarca un espectro más amplio. Remite a diversas formas de argumentación como a otras posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos. En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de su acto aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas.

Hoyos y Guillén (1996, pp. 9-16) sostienen que la teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales tiene por objeto de estudio, a saber, realizar la conciencia y la experiencia del sujeto moral en la vida comunitaria a través de la interacción dialógica. Este punto de vista lo han concebido y desarrollado como un tratado introductorio o propedéutico. La fundamentación la obtienen de Kant quien abrió la posibilidad de un desarrollo de las ciencias sociales. Con su obra se funda tanto el problema, o quizá más propiamente el horizonte, de la subjetividad que puede ser realizada como un intento por alcanzar autonomía, autorreflexión y autodeterminación como el de la intersubjetividad, vida comunitaria y social que descubre la sociable insociabilidad del ser humano. Mostrando la importancia de esto último, diciendo que el ser humano es sociable por naturaleza, más no insociable y eso le permite entrar en interrelación con los demás.

López (2012) considera que es importante mostrar la preocupación por generar una reflexión pertinente que venga a plantear respuestas a los retos actuales de una sociedad diversa y ante las frecuentes necesidades a las que se enfrentan los educadores y las educadoras en su labor diaria en su trabajo con grupos de estudiantes, familias y comunidades poco homogéneas, con grandes diferencias en sus circunstancias sociales, de origen y en la manera en que orientan sus actos y su visión de vida. Se considera que es muy extensa la gama de necesidades socio-históricas y culturales que se presentan en la actualidad, que la educación se convierte y se desempeña como la promotora ideal de la defensa de los derechos de todos y de todas, la convivencia humana, el diálogo social, con perspectiva de calidad. En este

sentido, El paradigma socio-crítico visualiza un tipo de hombre, mujer y sociedad capaces de buscar propuestas hacia la libertad y alejarles de modelos masificadores que tradicionalmente se han perpetuado en los sistemas sociales, políticos y educativos y en el pensamiento de quienes los ejercen. Formular el abordaje de una práctica pedagógica crítica con un currículo crítico y de atención a la diversidad en el sistema educativo, es intención de los siguientes argumentos para generar principalmente la formación de estudiantes más reflexivos y críticos.

McCarthy (1998) considera que la obra de Habermas puede considerarse por sostenido esfuerzo por repensar la idea de razón y la teoría de una sociedad democrática basada en ella. Por lo tanto, se hace un abordaje de los diferentes intereses que tiene el conocimiento, la teoría crítica como mediación del lenguaje y la fundamentación de la comunicación.

Melero (2011) sostiene que el punto de partida de la reflexión que inicia, le lleva a plantear dos cuestiones claves: el por qué y para qué del análisis de la realidad. En efecto, el ser humano se plantea la necesidad de conocer la realidad de la que forma parte, desde el interés de mejorar las condiciones de su entorno, y tratar de dar solución a las dificultades y obstáculos que pueden alterar su cotidianidad. Una premisa, que se convierte en el punto de partida de cualquier investigación. En este sentido, el análisis de la realidad, según Pérez (1994, pág. 15), se convierte “en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo”.

Sánchez y otros (2017) afirman que desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren, se han desarrollado importantes trabajos respecto a la pedagogía crítica, en general, que se fundamentan en dos ejes transversales: un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y el rechazo a las relaciones permanentes generadas en los espacios usuales de escolarización; ambos cuestionamientos presentan una visión de la educación como una práctica política y sociocultural, debido a que la concepción de pedagogía que abordan los autores reseñados, está permeada por desarrollos anclados en el posmodernismo crítico. Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera

esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos (Ramírez, 2008, p. 109) Estos ejercicios académicos dan aproximaciones a la formación de la autoconciencia, la cual, a partir de las experiencias personales, facilitan la construcción de nuevos conocimientos y transformaciones, no solo de los contextos particulares del sujeto, sino también, una transformación social del contexto socioeducativo.

Vera y Jara (2018), el propósito de estas afirmaciones es revisar aquellos fenómenos que afectan la labor pedagógica desde las problemáticas existentes en la separación de la teoría y la práctica en la formación de profesores. Se reflexionará en torno al paradigma socio crítico, sus principales seguidores y la contribución de este a la educación y a la formación de profesores noveles. Finalmente, se revisan las consideraciones finales centradas en la perspectiva democrática participativa, específicamente, en el proceso compartido de la elaboración del conocimiento en relación a la realidad social y cultural.

Vives (2016) realiza un recorrido por los diferentes modelos pedagógicos que la ciencia de la pedagogía ha venido construyendo, como parte de su conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se describe el modelo tradicional basado en elementos como la transmisión del conocimiento, la memoria y la repetición; luego, el modelo conductista centrado en los aprendizajes por reforzamientos de las conductas; posteriormente, el modelo experiencial o de pedagogía activa, que plantea la frase célebre “aprender haciendo”; se continúa con los modelos cognitivos o constructivistas que plantean la construcción del conocimiento por parte del sujeto y su desarrollo cognitivo; se pasa al modelo social-cognitivo según el cual la construcción del conocimiento se realiza en la interacción entre los seres humanos, en donde es fundamental fomentar la perspectiva de lo colectivo y el pensamiento crítico-reflexivo para lograr la libertad de las clases oprimidas. Finalmente, su reflexión plantea una aproximación a las epistemologías del sur planteadas por Boaventura De Sousa Santos, así como los lineamientos o cambios que deben realizar la pedagogía y la educación para crear nuevas perspectivas o modelos pedagógicos, en donde la emancipación, la liberación y la decolonialidad sean las bases para las pedagogías propias del sur, sin dominaciones y presiones.

Después de revisar y recoger de manera breve los pensamientos y reflexiones de los autores que sustentan esta argumentación que hace referencia a la resignificación de la práctica

pedagógica desde el paradigma socio-crítico, se intenta de alguna manera, proponer este nuevo escenario de la práctica pedagógica y contribuir con la formación de docentes en la Universidad de Córdoba con una visión que se alejen de las dos tradiciones y conviertan su formación docente en espacios de acción-reflexión-acción con el fin de ubicar esos espacios donde predominan los problemas y dificultades, para entrar en colectivo con sus docentes y miembros de las comunidades a discutir, problematizar y lograr entendimiento mutuo para transformar. Para ello, se busca como sustento esencial la Teoría Crítica o Teoría Crítica de la Sociedad, epistemologías y pedagogías emergentes como fundamento para soportar en gran parte de esta propuesta.

3.4. Caracterización del modelo socio-crítico

3.4.1. La Teoría crítica o Escuela de Frankfurt, el punto de partida

Según, Frankenberg (2011, p. 69) la teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt se originó en la década de 1920 bajo la dirección de Max Horkheimer, y se formó como una teoría del capitalismo tardío totalitario. Su centro intelectual se convirtió en *Institut für Sozialforschung* (Instituto para la investigación social) en Frankfurt, junto con la revista científica *Zeitschrift für Sozialforschung* (Estudios de Filosofía Social y Ciencia Social). En los primeros años, Horkheimer y Marcuse dirigieron una serie de artículos epistemológicos a una crítica sistemática al reduccionismo positivista del conocimiento empírico de la realidad, a una mera búsqueda de hechos aislados de cualquier confirmación hermenéutica o epistemológica. Su epistemología materialista tenía como fuente a Marx. Sus fundadores fueron Horkheimer, Marcuse y Adorno y, fue elaborada como un marco general de interpretación y centro de estudios de investigación social.

Para, Hoyos Vásquez (1996, p. 163) la teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt se ha caracterizado por su compromiso con la transformación de la sociedad partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales.

En este sentido, la teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales propone un uso racional como posibilidad de participar en la acción comunicativa (diálogo), mediante la argumentación (razones) que tengan pretensiones de verdad y que se desprendan de una autorreflexión- reflexión- acción para poder ser considerado válido en una interacción de tipo comunicativo.

Según, Boladeras (1996) el conocimiento, entendido por Habermas, es el conjunto de saberes que acompañan y hacen posible la acción humana. Para Habermas el positivismo ha desplazado al sujeto cognoscente de toda intervención creativa en el proceso de conocimiento y ha puesto en su lugar al método de investigación.

Por lo tanto, Habermas (1978, pp.59-61) sostiene que las ciencias empíricas en sentido estricto son, aquellas cuyos enunciados discutibles son controlados (indirectamente al menos) por medio de una experiencia o fenómenos particulares de la naturaleza, donde los métodos empíricos-analíticos ponen igual énfasis en la contrastación de las hipótesis legales. Habermas (1988) sostiene que una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis. Es de este rechazo al positivismo es donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad.

Habermas (1988) parte de un esquema de dos dimensiones para entender la sociedad en su desarrollo histórico: una dimensión técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales.

En términos generales, la teoría crítica o teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt rechazan la razón técnica porque pierde su función como estándar crítico con que medir la organización existente en la sociedad; se convierte en base ideológica de su legitimación y en un instrumento para su perfeccionamiento. La Escuela de Frankfurt o teoría crítica de la sociedad (Marcuse, Horkheimer, Adorno y Habermas) llega a la conclusión de la emancipación humana exige una ruptura radical con el pensamiento unidimensional de la modernidad hegemónica. Por esto, resulta interesante proponer que el conocimiento de las personas está mediado por intereses, (técnico, práctico y emancipatorio). Los intereses cognitivos son orientaciones o estrategias cognitivas que guían los distintos tipos de investigación.

Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija la investigación. El sujeto construye a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; además, de la experiencia que se tenga de él, el lenguaje en que esa experiencia se exprese y el ámbito en que se aplique la acción derivada de dicho conocimiento.

Según Habermas (1994.) con la opresión causada por parte de una naturaleza externa al ser humano no dominada y de una naturaleza propia deficientemente socializada, aparece una tercera “orientación básica” que él denomina interés emancipatorio, que se identifica con el proceso mismo de autoconstitución histórica de la sociedad humana. La emancipación es un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros) aunque encuentre obstáculos para lograrlo.

Se introduce en esta discusión sobre la investigación, el tema de propuesto por Habermas sobre la relación directa que guarda el conocimiento y el interés, para referirse la importancia que tiene para el sujeto los distintos intereses que le subyacen al conocimiento y lo fundamental de cada uno de ellos, en la intersubjetividad humana y sus niveles de aplicabilidad para superar y transformar los diferentes contextos por donde transita la humanidad como demanda educativa.

En este sentido, S. Kemmis (1988, pp. 86-88) y McCharty (1998, pp. 86-113), aclaran cada uno de los intereses constitutivos del conocimiento:

3.4.2. Interés técnico

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica. Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). La forma de teoría del currículo defendida por Tyler esta expresado en un interés técnico. El interés técnico donde el conocimiento empírico-analítico es por tanto, conocimiento predictivo posible. La conexión de las hipótesis con la experiencia es establecida por medio de la observación controlada, típicamente mediante el experimento. La tesis del interés técnico como interés rector de la ciencia sólo conserva su

filo si se la entiende en un sentido cuasi trascendental; si se la entiende como una tesis sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivamente válido de la naturaleza y, por tanto, sobre el sentido mismo de los enunciados científicos.

3.4.3. Interés práctico

El interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue mediante las ciencias hermenéuticas (ciencias del entendimiento como la historia). Sus productos son informes interpretativos de la vida social y adoptan el método Verstehen (método comprensivo) se trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas. La finalidad de este método es ayudar a los otros a comprender cómo es la situación social para quienes están inmersos en ella como representación de la experiencia pasada y presente. El interés práctico está anclado en un imperativo de la vida sociocultural que tiene raíces antropológicas tan profundas como el primero: la supervivencia de los individuos socializados está ligada a la existencia de una fiable intersubjetividad de la comprensión/entendimiento en la comunicación en el medio del lenguaje ordinario. La comprensión de sí mismo se mueve en el medio de un entendimiento mutuo con otros sujetos. Solo puedo comprenderme a mí mismo en esa esfera de comunidad en la que comprendo al mismo tiempo al otro en sus objetivaciones, ya que las manifestaciones vitales de ambos se articulan en el mismo lenguaje intersubjetivamente vinculante para los dos.

3.4.4. Interés emancipatorio

El interés emancipador busca un interés por la autonomía y la libertad. Que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionada y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. La ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción y mediante la operación menos visible de la ideología e intenta crear las condiciones en que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadoras en acción organizada, cooperativa, una lucha compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. El interés emancipatorio tiene por objeto la reflexión sobre uno mismo.

La autorreflexión trae a la conciencia aquellos determinantes de un proceso de formación, que determinan ideológicamente una forma presente de entender la acción y de concebir el mundo. La autorreflexión penetra las cosas, porque algo que antes era inconsciente se torna consciente de un modo que tiene importantes consecuencias para la práctica: la penetración analítica interviene en la vida.

Tabla 2.

Caracterización del Modelo Socio-Crítico: Intereses Cognitivos del Conocimiento (Habermas)

Interés Cognitivo	Propósito del Conocimiento	Tipo de Ciencia / Método	Características Principales	Autores / Referencias
Interés Técnico	Controlar, predecir y regular los fenómenos de la naturaleza y de la realidad observable.	Ciencias empírico-analíticas. Método hipotético-deductivo. Experimentación y observación controlada.	<ul style="list-style-type: none"> • Produce explicaciones causales. • Busca predicción y control de fenómenos. • Se orienta a la eficiencia y dominio técnico. • Predomina en el positivismo científico. 	Habermas (1978, 1994) Kemmis (1988)
Interés Práctico	Comprender el significado de las acciones humanas y las relaciones sociales.	Ciencias histórico-hermenéuticas. Método comprensivo (Verstehen).	<ul style="list-style-type: none"> • Busca interpretar la realidad social. • Analiza contextos históricos y culturales. • Se fundamenta en el lenguaje y la comunicación. • Favorece el entendimiento intersubjetivo. 	Habermas (1994) Kemmis (1988)
Interés Emancipatorio	Promover la autonomía, la libertad y la transformación social.	Ciencias sociales críticas. Investigación crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiona las relaciones de poder y dominación. • Busca liberar a las personas de ideologías y opresiones. • Se basa en la autorreflexión crítica. • Orienta la acción transformadora de la sociedad. 	Habermas (1994) Escuela de Frankfurt Kemmis (1988)

Fuente: Elaboración propia 2025.

3.5. El paradigma socio-crítico

Para Martínez (2007, p. 30), desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

Según Arnal (1992, p.98), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Es importante señalar que en este paradigma socio-crítico, se fundamenta esencialmente en la participación colectiva de los habitantes de las comunidades sociales, escolares y comunidad académica, que propenden por bienestar común, mediante un proceso de concienciación que les ha permitido detectar los principales problemas y dificultades que se encuentran presentes en estos contextos como pobreza, violencia, exclusión, desplazamiento, mal estado de las viviendas, de las vías, sin servicios adecuados de servicios públicos, delincuencia, drogadicción, inseguridad, entre otros. Estas dificultades son discutidas, debatidas y problematizadas, al punto de llegar a consensos para poder solucionarlas y poder realizar acciones para erradicarlas para dar cumplimiento al mandato del modelo socio-crítico de la transformación de esos entornos, teniendo como base sus principales principios y

características que invitan a los miembros de estas comunidades a ser protagonistas del bien colectivo común.

3.5.1. Principios del paradigma socio-crítico

En este sentido, Popkewitz (1988) expone algunos de los principios del paradigma socio-crítico entre los cuales se encuentra:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores.
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.
- Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Por lo tanto, López (2015, p.5) que, según Habermas, se requiere recurrir a la acción política institucionalizadora, para que reforme el orden social resignificando la politización del ciudadano y su participación en la sociedad desde la integración. El discurso dialógico empleado lleva a establecer la discusión de analizar la integración social a partir del aspecto compartido, con el fin de que hablantes y oyentes negocien explicaciones comunes del aspecto por tratar y compartan los planes de acción por medio de procedimientos de entendimiento Díaz (2007).

Esto quiere decir, que los ciudadanos dotados de acciones e intereses pueden participar activamente en la sociedad sin temores para lograr la solidaridad, cooperación, colectividad con miras a lograr una asociación que fomente el diálogo compartido, con el fin de poder lograr acercamientos, que permitan escoger las estrategias y planes de intervención para transformar el contexto social común y liderar el destino de la humanidad local/global.

López (2015, p.5) considera que Habermas advierte que cuanto más reflexivo se convierta el ciudadano, mayor será la capacidad racional de comprensión lingüística y mayor la necesidad de entender al otro. En consecuencia, la posibilidad de comprendernos también va a acrecentar la probabilidad de llegar a disensos, aunque el desarrollo político y público se ha encargado de cubrir esos momentos donde el ciudadano plantea nuevos requerimientos al Estado, con el uso del poder y el dinero, suplantando los procesos de diálogo como vía de entendimiento. Para Habermas, más bien el poder político institucional es el responsable de

custodiar la legitimidad de las leyes y la validez de la justicia, y así prevalecer lo justo delante de lo bueno y resguardarla libertad, solidaridad e integridad ciudadana Díaz (2007).

Un ciudadano crítico es aquel que posee la capacidad cognitiva y racional de reconocimiento del otro, como una persona que posee una habilidad fundamental para ejercer una ciudadanía compartida competente, libre, autónoma y responsable, para lograr un entendimiento mediante un diálogo, donde puedan expresar sus ideas con toda la libertad y ser escuchado con todo el respeto para alcanzar la empatía y poder tomar las decisiones. Esto que se acaba de plantear son algunas de las características generales del paradigma socio-crítico que se propone en este proyecto de investigación como demanda educativa para el siglo XXI.

3.5.2. Características del paradigma socio-crítico

Según, Alvarado y García (2008, pp.190-191) entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

- La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa
- La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración.
- La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.
- □La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Para, Alvarado y García (2008, p. 191) toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en

base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

En este sentido, Alvarado y García (2008, p. 193) la ciencia social crítica es, por tanto, la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional. Una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica facilita el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. Así como, plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo social. Carr y Kemmis (1988, p. 368) sostienen que: “la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado del pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de las circunstancias)”.

3.5.3. El modelo socio-crítico en educación

Desde el enfoque socio-crítico se presenta una nueva perspectiva global y dialéctica de la realidad educativa, una configuración democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva. Esta concepción está sustentada en la teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt que se ha caracterizado por su compromiso con la transformación de la sociedad a partir de un desarrollo crítico de las ciencias sociales.

En este sentido, Freire (1980) basado en la teoría socio crítica deja de manifiesto que la educación debe situar a la teoría dentro de la práctica. Según, Freire el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al

proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Este último punto se basa en que es necesario que se respete el contexto y la cultura, considerando la sabiduría popular, ya que no se puede esperar resultados positivos en la labor educativa que no tome en cuenta la visión del mundo que tenga el pueblo.

Por su parte, Habermas (1986) realiza importantes aportes al considerar en esta visión crítica de la educación tres dimensiones básicas. La primera dimensión técnica, que hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo. La segunda dimensión social, que comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales. Finalmente, la dimensión de emancipación, que se constituye en un interés natural primario del ser humano que lo impulsa a liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e intersubjetiva. Para Young (1993) la teoría crítica trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes en forma evolutiva.

En este sentido, Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18) considera que los presupuestos más característicos del paradigma socio crítico vinculados a la educación son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

Por otro lado, Sáez (1988) considera que la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de la teoría crítica de la educación, no es la contratación de las hipótesis con el fin de criticarlas o falsarlas para comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación

humana personal y social. La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin sino que su objeto es supra-educativo: mejorar la sociedad humana.

Para lograr profundos avances desde el interés emancipatorio se requiere una ciencia social crítica, un entendimiento autorreflexivo, la solidaridad, la asociación, la cooperación, la mayoría de edad, acción-reflexión-acción, la responsabilidad y el compromiso social. Por lo tanto, esto se refleja en la búsqueda del ser humano por trascender, crecer y desarrollarse y en su interés por el conocimiento de sí mismo mediante la autorreflexión, la libertad y la racionalidad de la autonomía. Para lograrlo se necesita la elaboración de un currículo que responda por los distintos intereses asociados al conocimiento y desde un enfoque socio-crítico emancipatorio.

3.5.4. El currículo desde el paradigma socio-crítico

Para Acosta (2010, p. 35) el currículo socio-crítico representa un conjunto de elementos culturales, científicos, y valorativos, planeados como posibilidades de transformación social desde el escenario académico. El currículo se presenta como una herramienta compleja de emancipación desde la perspectiva transversal e integradora.

Para efectos del análisis curricular de esta investigación a continuación se señalan las principales características que posee el currículo socio-crítico, según lo plantea Acosta (2010).

En cuanto a la modernidad:

- Vigilante de los fundamentos de razón y emancipación.
- Observa desde la duda, a la filosofía positivista, refutando la posición tecnológica de la enseñanza y el currículum.
- Guía a la persona a la emancipación por sí misma, ejerciendo el juicio y la crítica. Encauza la perfección moral a través del trabajo intelectual y la ilustración que se desarrollan en la autoconciencia.
- Impide la alienación que conlleva la pseudocultura.
- Integra los valores de la sociedad, para perseverar en la conformación de un contexto social diferente.

- Enfatiza en una formación que se aboque a los procesos intelectuales y no a los productos de estos. Comprende que el procedimiento posee más valor que el producto, la comunicación más que el contenido, el procedimiento más que la salida del problema.

En cuanto a la posmodernidad:

- Toma en cuenta el espacio histórico del conocimiento, utilizando los valores de la razón, la libertad y la humanidad (sin carácter absoluto y ahistórico)
- Favorece la opción a ser diferente y singular.
- Supera ideologías o falsas creencias, permitiendo que la educación se emancipe y libere de escenarios de superioridad de la persona sobre la persona.
- Mediante la interpretación, comprende los fenómenos sociales.
- Especifica principios ecológicos, contextuales o situaciones.
- Utiliza diversos conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, tales como impulsar las contrariedades de la actividad humana, emplear situaciones conflictivas, considerar los fenómenos lingüísticos, fomentar la organización escolar de manera tal que se dé la participación y el discurso, mediante la educación integral.

Agray (2010, p. 422) sostiene que la praxis se orienta por un interés emancipatorio que hace preservar, para todos los grupos, la libertad de actuar dentro de sus propias situaciones sociales. Esto significa que los participantes están en capacidad de tomar control de esas situaciones, en una indisolubilidad de la emancipación colectiva e individual en la que no se promueve la emancipación individual a expensas de la libertad colectiva y en la que la emancipación es acción reflexiva, responsable y autónoma.

De igual manera, Agray (2010, p. 423) manifiesta que en la gestión del currículo, se interpreta y evalúa la naturaleza de los deseos y necesidades de uno mismo y de los otros, adoptándose una actitud reflexiva hacia los estándares de valor y determinando críticamente la adecuación de los existentes. La gestión del currículo exige capacidad para liberarse de las restricciones impuestas por las creencias y dogmatismos personales y una actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales, que permita evaluar y criticar las percepciones que se tienen de la realidad, propiciando la emancipación a partir de un proceso de reflexión y acción.

Agray (2010, p. 423) dado que la emancipación se alcanza a partir de un proceso de reflexión y de acción, el lenguaje y la cultura desempeñan un papel determinante en ella; el primero, porque es el medio para la transformación de la conciencia sobre la propia existencia y para el involucramiento de los participantes en el encuentro educativo; la segunda, porque deja de ser sólo un conjunto de ideas predominantes de un grupo social específico e impuestas en el proceso educativo para convertirse en objeto de análisis crítico que transforma tanto la construcción curricular como el acto pedagógico en construcciones culturales.

3.6. Demandas actuales de la educación

Para, Márquez (1995) la crisis de la educación moderna se va configurando a partir de la imposición de la razón tecnológica, bajo la especie de un logos deshumanizado que niega la razón práctica, ética y dialógica por la tecnificación de los saberes humanistas e históricos y del discurso de la intersubjetividad. La posibilidad de su superación se dibuja con la posibilidad de plantearse marcos concretos donde se reconozcan la racionalidad instrumental como una amenaza contra la humanidad misma y el papel de la educación en ella.

Carmona (2008, pp.130-131) la actual perspectiva de la educación humanizadora se propone la reivindicación de los valores humanos, frente a la deshumanización producida por la educación tecnocrática e instrumental, donde la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio vino a configurarse como el fin fundamental de los procesos educativos escolares, quedando relegada la función verdaderamente educativa que corresponde a la formación del ciudadano, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo. En este contexto, cobra sentido el paradigma de la educación humanista definida como “aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales”.

De acuerdo con Martínez (2002), la educación humanista es la educación que se entiende como forma de desarrollo humano, en la cual todas las facetas de este proceso dan un énfasis especial a las siguientes realidades: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquía de valores y dignidad personales. Éstas deberán

constituir las metas hacia cuyo logro se orientarán las acciones de los educadores en el aula planetaria.

Carmona (2008, pp.131-132) frente a la educación instrumental tecnocrática, la perspectiva de una educación humanizadora es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación en el presente. La búsqueda de un humanismo cívico, entendido como actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo es alcanzable sobre la base de una educación humanista. (Llanos, 1998). Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social, y para ello es necesaria la creación de nuevos modelos, no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectivas, dirigidas a una práctica esencialmente humana. En nuestros días, el paradigma humanista en educación se concibe como propuesta antiautoritaria, situándose en contraposición al conductismo. Así pues, frente al discurso capitalista se trata de originar un discurso que reconozca la importancia de la sociedad civil o, si se quiere, del humanismo cívico.

Carmona (2008, pp.132-133) la educación humanizadora comprende las dimensiones reflexivas crítica y la ético-afectiva (Lipman, 1998), a través de las cuales el docente y el alumno dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. En este sentido, la educación humanizadora es una educación emancipadora frente al instrumentalismo y tecnicismo que mutila al hombre en su aspiración por conformarlo como un sujeto escindido de su praxis humana, en un técnico al servicio de unas prácticas enajenantes. Una educación problematizadora y liberadora, comprometida con la responsabilidad y solidaridad de lo educativo en lo social (Freire, 1980). Una educación humanista dialógica que promueve el encuentro entre interlocutores que se nutren mutuamente.

3.6.1. Educación y desarrollo sostenible

Para, la UNESCO (2015, pp. 9-10) la aspiración al desarrollo sostenible exige que resolvamos problemas y tensiones comunes y que reconozcamos nuevos horizontes. El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de

pobreza, pero en todo el mundo ha aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, el deterioro del medio ambiente y el recrudecimiento de las catástrofes naturales. Además, aunque los marcos de derechos humanos internacionales se han fortalecido en los últimos decenios, la aplicación y la protección de esas normas siguen planteando grandes dificultades. Por ejemplo, pese al progresivo empoderamiento de las mujeres gracias a un mayor acceso a la educación, siguen teniendo que hacer frente a la discriminación en la vida pública y en el trabajo. La violencia contra las mujeres y los niños, en particular las niñas, sigue socavando esos derechos. Una vez más, al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, asistimos a un incremento de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política y el conflicto motivados por la identidad.

3.6.2. Una educación humanista

Según, la UNESCO (2015, p.10) la educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. Por lo que respecta a la educación y la instrucción, suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discriminadas: mujeres y niñas, poblaciones autóctonas, personas con discapacidades, migrantes, las personas mayores y las poblaciones de países afectados por un conflicto. Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde

a maestros y otros educadores. Su importancia es aún mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular las digitales.

3.6.3. Educación y complejidad

Para, la UNESCO (2015, p. 10) los niveles cada vez más altos de complejidad social y económica presentan diversos desafíos para la formulación de políticas en el mundo globalizado de hoy. La intensificación de la mundialización de la economía produce modelos de crecimiento del subempleo, del desempleo juvenil y del empleo precario. Aunque las tendencias apuntan a una desconexión creciente entre la educación y el mundo laboral, sometido a rápidos cambios, también representan una oportunidad de reconsiderar el nexo entre la educación y el desarrollo de la sociedad. Además, el aumento de la movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras nacionales y los nuevos modelos de conocimiento y de transferencia de aptitudes requieren formas nuevas de reconocer, validar y evaluar el aprendizaje. En cuanto a la ciudadanía, la gran dificultad para los sistemas nacionales de educación consiste en formar identidades y fomentar la conciencia y el sentido de responsabilidad de los demás en un mundo cada vez más interconectado y más interdependiente.

3.6.4. La educación como bien común

En este sentido, la UNESCO (2015, p. 11) a la vista de esta realidad que cambia muy deprisa, hay que replantear los principios normativos que orientan la gobernanza de la educación: en particular, el derecho a la educación y la noción de la educación como bien público. Solemos referirnos a la educación como un derecho humano y como un bien público en el discurso de la educación internacional. Ahora bien, aunque estos principios son relativamente aceptados en el nivel de la educación básica, no hay unanimidad en cuanto a su aplicabilidad a la educación y la capacitación postbásicas. El derecho a la educación y el principio de bien público, ¿se aplican también a la educación no formal y a la educación informal, menos o no institucionalizadas? Así pues, la preocupación por el conocimiento, entendido como la información, el entendimiento, las habilidades, los valores y las actitudes que se adquieren por medio del aprendizaje, es esencial en todo debate sobre la finalidad de la educación.

3.6.5. Ciudadanos como protagonistas

Las sociedades actuales complejas demandan de la participación y protagonismos de los ciudadanos en la construcción y regeneración del tejido social, en diferentes contextos tanto en sociedades desarrolladas y como subdesarrolladas, para que los sujetos tomen iniciativas en la resolución de los problemas sociales y en las prácticas actuales de gobernabilidad del destino global de la civilización. Donde el pensamiento económico unidimensional heredado de la modernidad, es un obstáculo para superar las escalas actuales de gobernabilidad social local y global, para alcanzar una percepción y una responsabilidad social, con un destino y una ciudadanía que se inscribe en una era planetaria, donde predomina la incertidumbre, la interculturalidad y la diversidad. Se puede decir que, el crecimiento acelerado de la utilización de redes en el campo de la producción y en las actuales estrategias de reconfiguración del espacio social, va asociado a la telematización del planeta cuya dinámica muestra el desorden mundial provocado por la concentración de las fuerzas hegemónicas que absorben hacia un centro a todas las sociedades, generando caos y desorden en sus diferentes estructuras organizativas. La resignificación de la retórica puede liderar para construir una experiencia innovadora desde la complejidad e interpretación de la comunicación, con miras a fomentar mecanismos de participación democrática, a la resolución de conflictos y a la reflexión como eje problematizador permanente sobre el entorno local y global.

3.6.6. Construcción de una sociedad más justa

Se requiere para estas primeras décadas del siglo XXI, una sociedad que se caracterice por ser dinámica, justa, equitativa, igualitaria, donde se respeten los puntos de vistas de los individuos, que se reconozcan a los interlocutores como válidos, los derechos humanos y la participación de sus integrantes, que se puedan ir construyendo pequeñas agrupaciones o asociaciones dispuestas a deliberar permanente sobre los distintos problemas que van surgiendo y poder intervenirlos de manera consensuada, donde se sienta que el destino de la comunidad o sociedad está en sus propias manos y de acciones que demanden trabajo en equipo y, que de alguna manera, se pueda ir generando poco a poco una sociedad civil respetuosa del pasado, emprendedora y protagonista de su presente y generadora de un futuro menos conflictivos y más justo, desde la resignificación de la práctica pedagógica desde el

modelo socio-crítico como demanda educativa en la formación de docentes en la Universidad de Córdoba.

En este sentido, Cortina y Conill (2014, p. 24) manifiestan que una de las mejores noticias de los últimos tiempos es que una parte de la sociedad civil está asumiendo cada vez más un vigoroso protagonismo en la construcción del bien común, sin coacción estatal alguna, por la presión de las injusticias cotidianas. Tal vez porque la política se limita hasta tal punto a buscar votos y conseguir ventajas que no le queda fuste para lanzar propuestas atractivas; tal vez porque la financiación de la economía ha creado un mundo completamente inestable; tal vez porque el despilfarro, la mala gestión, la corrupción y la falta de unidad han socavado la credibilidad de lo político, lo cierto es que, desde distintos sectores, la sociedad civil viene movilizándose desde hace tiempo en los medios de comunicación, en intervenciones públicas, en las redes, en las calles, poniendo sobre el tapete a la vez críticas y propuestas realizables.

Según, Cortina y Conill (2014, p. 24) consideran que, no es verdad que falten líderes, no es verdad que los intelectuales hayan desaparecido de la esfera pública, como han diagnosticado hasta la saciedad algunos agoreros. Lo que ocurre más bien, como decía José Luis Aranguren, es que se han democratizado, y crean foros y círculos de opinión, elaboran cuidadosos informes sobre problemas candentes y los transmiten a la esfera pública a través de todos los medios a su alcance. Una tarea ingente para analizar lo que nos pasa, detectar los puntos más débiles y lanzar propuestas constructivas. Una sociedad civil vibrante, en auténtica ebullición, capaz de superar la idea trasnochada de que el poder político se ocupa de los intereses universales, mientras que la sociedad civil se refugia en sus egoísmos particulares. Eso es, a fin de cuentas, lo propio de sociedades con cierta andadura democrática, que no haya unos pocos líderes, unos pocos intelectuales sobresalientes, sino el trabajo conjunto de personas y grupos plurales, generando una inteligencia colectiva, capaz de descubrir mundos ignotos. Si es verdad, como dicen los defensores de la mente extendida, que la mente no se encierra en los límites del cuerpo, sino que la componen también datos y personas del entorno; si es verdad que la sinergia de inteligencias personales arroja propuestas más lúcidas, entonces hay que abandonar el lamento de que faltan líderes e intelectuales y escuchar a quienes ya están hablando. El uso público de la razón es el síntoma esperanzador de una sociedad en vías de ilustración.

Cortina y Conill (2014, p. 28) creen conveniente afirmar que las organizaciones solidarias llevan a cabo tareas asistenciales, cuando el Estado no cumple con su trabajo como debe, pero solo en esos casos, porque su tarea primordial consiste en criticar situaciones de injusticia, local, supranacional o mundial, emplear los recursos de que disponen de forma eficaz y eficiente para que lo bueno acontezca, actuar con transparencia y contagiarla y en descubrir nuevas necesidades y nuevas soluciones con ojos innovadores. Qué duda cabe de que ha habido y hay organizaciones presuntamente solidarias que han sido y son fraudulentas, pero un gran número de ellas, afortunadamente, asume su responsabilidad por el bienestar y el bienestar de las personas desde la experiencia de la compasión. A ello se añade la tarea de las familias, que siguen siendo la realidad social más valorada por las personas, porque no solo son fuente de amor y atienden a las necesidades básicas de los niños y adolescentes desde una ética del cuidado, sino que construyen la red más segura del bienestar al proporcionar educación, ayudar en la búsqueda de empleo, mantener a los hijos en los malos tiempos, ayudar a los nietos para descargar del trabajo a los hijos. Incluso, como es sabido, familias sin recursos viven de la jubilación de los abuelos. Las familias están siendo un auténtico factor de cohesión social. En lo que hace a los ciudadanos, son el principal potencial de la sociedad y cada vez más ejercen su protagonismo a través de sus diferentes dedicaciones y en la vida pública. Son ellos en muy buena medida los que irán haciendo posible que la nuestra vaya siendo cada vez más una sociedad vigorosa.

Lo anterior, se considera como un planteamiento más humanista, porque va más allá de un enfoque utilitarista y reduccionista que cumple con el desarrollo económico donde prosperan grandes centros de poder; aborda el debate sobre la educación sugiriendo la importancia que deben tener los procesos de inclusión, de igualdad, de equidad, de bienestar y de justicia social como una manera efectiva para enfrentar las transformaciones de los aprendizajes a nivel local/global y global/local, donde los docentes son piezas claves para facilitar los procesos de conocimientos y de formación, con miras a lograr una calidad de vida, desde la relación de la resignificación de la práctica pedagógica con las demandas educativas en la formación de docentes en las sociedades complejas. Se propone que la educación del siglo XXI, apoyándose en el modelo socio-crítico contribuya a generar las aptitudes y actitudes críticas transformadoras del entorno socio-educativo y contextual y, valores críticos pertinentes para el respeto a la vida, la dignidad humana, respeto por la diferencia, por la

cultura y por la diversidad. Entender e interiorizar que la ética es fundamental en el proceso de crecimiento y desarrollo, teniendo como base la igualdad de derechos, la justicia social, la solidaridad y la responsabilidad compartida para un futuro promisorio y común, teniendo como base la resignificación de práctica pedagógica desde el modelo socio-crítico como demanda educativa en la formación de docentes en la Universidad de Córdoba y de un compromiso social con las comunidades educativas y el entorno social complejo.

3.7. Hacia una pedagogía crítica

La práctica pedagógica crítica se entiende como un saber hacer en contexto, y no se reduce a replicar literalmente lo que el maestro en formación aprende en las aulas de las universidades; de manera que, tanto estudiantes de licenciaturas como maestros deben reflexionar sobre la práctica pedagógica y sobre el entorno social. En la práctica pedagógica intervienen muchos tipos de conocimiento que ayudan a enriquecerla y a darle sentido; además, se debe reconocer como seres activos a todos los participantes (Administrativos, profesores, estudiantes, comunidad) que intervienen en ella. Por lo tanto, en consecuencia, para docentes y estudiantes de licenciaturas en la Universidad de Córdoba deben tener el compromiso de educarse en el conocimiento y la reflexión; de lo contrario pueden causar frustración, decepción y desinterés en la práctica pedagógica de los futuros maestros. Así, las prácticas son exitosas cuando el docente y el maestro en formación logran construir, reconstruir y transformar el conocimiento, el contexto y la práctica.

Las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de un modelo socio-crítico implican reflexionar sobre los factores institucionales, sociales, ideológicos, políticos y culturales. Este enfoque reflexiona sobre la deserción escolar desde las problemáticas sociales y desde las injusticias del entorno. Esta perspectiva une los conocimientos teóricos y prácticos que posee el docente para la transformación de su práctica y de la sociedad. Por lo tanto, la práctica pedagógica concebida desde una perspectiva crítica intenta liberar la enseñanza de los discursos hegemónicos y coercitivos, con el fin de lograr la emancipación del ser humano; de esta forma, los estudiantes deben lograr asumir la responsabilidad de sus propias vidas.

Para, Ramírez (2008, p. 109) asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación se considera

esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

Bachelard (1984) sostiene que el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente.

Agray (2010, p. 423) el acto pedagógico, se concibe como la interacción educando-educador como el principio de la relación pedagógica y se parte de que educando y educador enseñan y aprenden mediante del diálogo. Dadas las existentes relaciones de poder entre estudiantes y profesores, para el enfoque es importante que se proteja la posibilidad de un aprendizaje auténtico; por ello, las *experiencias educativas* son, en esencia, un asunto de negociación y construcción de consensos entre profesor y estudiantes alrededor de distintos aspectos, como los objetivos de aprendizaje, las acciones, la función de las acciones (para emancipar por medio del proceso de aprendizaje o para otra cosa), etc.

Agray (2010, pp. 424-425) en este enfoque socio-crítico, el currículo se entiende también como praxis; es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva. Esta interacción configura el currículo como una construcción social de sentido en un mundo social y cultural, lo cual determina que el proceso curricular sea activo, que la planeación, la acción y la evaluación se relacionen y se integran recíprocamente a él, y que todos los actores curriculares formen parte equitativamente en su construcción, en momentos determinados.

Para explicar y poder comprender mejor los fundamentos principales del paradigma socio-crítico es importante abordar las reflexiones de Paulo Freire:

Freire (1971), quien demuestra con claridad la importancia de transformar la sociedad, para que esta tenga mayor conocimiento de cómo se afectan entre sí los problemas en el sistema del mundo y de esta forma, comience un proceso de concientización hacia las oportunidades de compromiso individual y colectivo que verdaderamente transformen la situación, demostrando que sí se puede dar relación entre el discurso (valores) y la acción. Freire determina modelos educativos utilizados por las élites políticas que aplacaban los derechos de las clases más bajas y propuso cambios sociales que podían transformar los sistemas educacionales en cuanto a las estructuras mentales, el diálogo con el otro y la criticidad.

Freire (1971) reflexiona en las pretensiones de las élites de políticos brasileños, los cuales integran a sus discursos la necesidad de la alfabetización del pueblo y la extensión democrática de la intervención popular. Sin embargo, en esta oligarquía, es frecuente la temática del analfabetismo, convirtiéndose solamente en un elemento discursivo y de contenido vacío sin alcanzar propuestas de ejecución. No se busca en la práctica, el mejoramiento de la situación de la persona para el alcance de su libertad, sino más bien la fabricación de una disertación sugestiva y de boga en la época

Freire (1971) realiza una interpretación donde reconoce que cuando las clases populares comienzan a surgir y son más conscientes de las maniobras manipulativas de las élites gobernantes, reaccionan y responden de manera agresiva y violenta. A su vez, estas élites, impresionadas por el actuar de las masas, actúan silenciándolas y domesticándolas por medio del poder o con alternativas paternalistas, para así detener el surgimiento popular y sus posibles consecuencias.

Los razonamientos de Freire suscitan la naturaleza crítica y solidaria en las relaciones interpersonales, el medio y la estructura económica, social y política, y generar así la transformación de la libertad individual y colectiva. Concibe a la educación como global, en el sentido de que trasciende los límites de las naciones, con el fin de que verdaderamente se viva a existencia humana desde el respeto y la sostenibilidad. Con esta visión creadora de la educación, proyecta a un hombre que puede encontrar la salida de su rutina antidemocrática y antihumana, y se denomine más bien, en recreador de su mundo y en promotor del cambio para mejorar la situación.

Freire (1971) plantea que, contrario a la masificación, está la idea de desarrollar una educación crítica y criticista, para que la persona dé el salto de la ingenuidad a la criticidad, comprendiendo los desafíos actuales. Por esto busca la alfabetización de los pueblos y el incremento democrático de la intervención popular.

Sin embargo, Freire (1971) señala que todo este cambio de mentalidad requiere también de otros cambios estructurales importantes, y esto se logra mediante una educación valiente, que luche porque el hombre común tenga derecho a la participación y para enfrentar las contrariedades de su tiempo y de su espacio. Freire considera que la educación tradicional de repetición de fragmentos y afirmaciones, solo lleva al individuo a separarse de su condición real de vida.

Freire (1971) sostiene que es importante que la educación pretenda ser ante todo un instrumento de sustitución de hábitos pasivos y antiguos por otros diferentes de participación. Insta a que la educación sea la promotora de hombres y mujeres valientes que no teman al debate y al análisis de la situación y más bien construyan habilidades para desarrollar siempre la discusión creadora.

Considera Freire (1971) que el orden del sistema educativo no es coherente con lo que el estudiantado requiere y solo se le ha instado a acomodarse a él, sin ofrecérsele los medios para razonar de forma auténtica y no solo guardar información que recibe. Esta información por lo general no se agrega, porque la incorporación es la deducción del que intenta recrear y reinventar su situación. No es lógico ni posible crear hombres que promuevan la democracia con un modelo educativo de este tipo. No obstante, de manera contraria, Freire razona que cuanto más crítico es un grupo humano, más democrático, integrado y penetrable es. Conforme sea más democrático, más unido a las circunstancias de su situación.

Freire (1971) que la educación crítica proporciona al ser humano los medios para salir de sus actitudes mágicas o ingenuas frente al contexto en el que se desenvuelve, concibiendo que si es analfabeto, tiene que apropiarse de los signos gráficos, que le llevarán a ser activo, dialogal y participante. Propone establecer un diálogo frente a la exigencia de la formación histórico cultural, que más bien es generadora de anti-diálogo, donde el educador está por encima del educando. Este autor considera que se requiere de una pedagogía de la comunicación, que beneficie el diálogo activo.

A partir de estos planteamientos, se hace notable la necesidad de establecer currículos pensados en desarrollar el pensamiento crítico y libre, con el fin de que la persona pueda definir sus expectativas sociales desde otra visión, es decir, con capacidad de pensar y ofrecer soluciones. De ahí que sea la finalidad del siguiente apartado, es extraer la posición de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico.

3.8. Fundamentos teóricos y conceptuales de la pedagogía crítica

Para Ramírez (2008, pp. 110-11) entre los supuestos teóricos que se requiere considerar en la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes:

La participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. A continuación, cada uno de ellos con más detalle:

- La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. Participar supone estudiar las prácticas concretas de los actores comprometidos con el micro poder y el macro poder (Gramsci, 1975); analizar la hegemonía de valores provenientes de una clase social específica; ser parte del éxito como también del proceso que se lleva a cabo para lograrlo.
- La comunicación horizontal liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida (Searle, 1978); es decir, en este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004).
- La significación de los imaginarios simbólicos enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se

dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de los procesos: la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social (Marx, 1975).

- La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, esto implica agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a auto instituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (Castoriadis, 2002). La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos. En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.
- La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la pseudo-democracia y la dominación simbólica (Bourdieu, 1977); apunta a nuevos modelos de vida que sustituyan la noción de estado como aparato represivo propio de una élite (Carnoy,1993). En estas condiciones, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, cifra su fuerza

en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

- La transformación de la realidad social se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos. Es sustituir la hegemonía de un discurso político preñado de manipulación (Klaus, 1979).

3.9. Pedagogía crítica y currículo

Para, Ramírez (2008, p. 112) el currículo, en este contexto, supone una visión de la sociedad: una representación particular de la cultura; unos discursos contruidos mediante mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento (Appel, 1979)

En este marco, la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social (Gramsci, 1974). Se preocupa por resistir a la imposición y consumo de recursos simbólicos; por generar un tipo de comunicación precisa y sin ambigüedades; por establecer el reconocimiento y la confianza entre unos y otros; por aceptarse y apoyarse mutuamente y por resolver los conflictos constructivamente.

Ramírez (2008, p. 114) en la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En este contexto, el saber escolar no soslaya las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera

competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas

En este sentido, Ramírez (2008, p. 114) la escuela supone vivencias y experiencias diversas que permiten salir del anquilosamiento académico, cultural y facilita la conexión con la realidad social. La escuela sugiere, como ya se señala más arriba, el desarrollo del pensamiento crítico convergente de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, sociopolítico e histórico.

Según, Ramírez (2008, p. 114) insiste en el desarrollo del pensamiento crítico convergente, por cuanto la escuela circunscrita en esta tendencia favorece el consenso como fruto del disenso, la discusión y la tolerancia conceptuales. En este tipo de escuela se confrontan los diferentes movimientos curriculares y educativos territoriales, nacionales e internacionales; se analizan los enfoques pedagógicos a la luz de las necesidades históricas y presentes del contexto; se reflexiona sobre los imaginarios culturales que regentan las prácticas comunicativas; se discierne sobre las ambigüedades, las injusticias y los despropósitos socioculturales a la luz de las necesidades, de las urgencias y de los deseos de grupos marginales; se reconsidera la historia para desenmarañar las falacias establecidas sobre ciertos personajes o acontecimientos sociales y se busca deshacer los pseudo beneficios brindados por una determinada estirpe grupal o de coyuntura. En este prisma conceptual, la dimensión de la educación democrática y en particular del currículo no reside sólo en los contenidos, sino en las prácticas que suponen los mismos. Es decir, los contenidos se constituyen en pretextos para el desarrollo de esta praxis.

Sostiene, Ramírez (2008, p. 114) que la escuela se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar. Así el proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución. Se produce la reconstrucción de la autonomía y los fines de la educación a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos socio-históricos específicos. Se fundamenta el diálogo orientado a consensos, de manera que los valores son inseparables de lo afectivo y lo cognitivo. Según, Ramírez (2008, p. 114) en esta dimensión, el currículo se transforma en una acción emancipadora y negociada. El proceso comunicativo que desata dicho currículo posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, para la discusión de creencias y valores (Kemmis, 1989); facilita la discusión sobre la hegemonía ideológica (Gramsci,

1976); implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta la trasgresión de la dignidad humana y de los derechos de libertad que poseen los sujetos. Con esta orientación crítica, el currículo cuestiona los presupuestos del orden social y educativo existentes; desde la fuente sociológica del currículo, interroga para qué, por qué, con qué, y para quién se diseñan los procesos e indaga las relaciones entre saber, identidad y poder (Freinet, 2001).

3.10. Práctica pedagógica crítica como demanda educativa

Para McLaren (1984), los teóricos que favorecen el pensamiento desde el paradigma crítico tienen el propósito de legar a la educación en general un “lenguaje público” para que las expresiones de los educadores y de los grupos subordinados en el contexto escolar sean firmes y comprendan que el fin de su esencia es alcanzar una perspectiva transformadora del futuro. Este autor considera, que en cuanto a la pedagogía crítica, hay muchas miradas de la misma: la libertaria, la radical y la liberacionista. Él rescata principalmente los aportes teóricos de Freire y Giroux, porque ambos realizan una separación relevante entre escolarización y educación; la primera es una forma de control social y la segunda es capaz de transformar la sociedad, observando al estudiantado desde un papel activo con su progreso individual y como parte de la sociedad.

Según, McLaren (1984) el educador de corte crítico se da a la tarea de emplear teorías que principalmente sean dialécticas, ya que de esta forma el estudiantado puede aprender a reconocer los dilemas de la sociedad, lejos de ser vistos como dificultades limitadas a de las personas o insuficiencias en la estructura social. La dialéctica viene a dar un giro a la visión anterior y ofrece la oportunidad de entender que los problemas nacen del medio interactivo que se desarrolla entre la persona y la sociedad, porque la persona, como actor social, se desenvuelve en el doble proceso de crear y de ser creado por el universo social del que participa.

McLaren resalta (1984) que este enfoque dialéctico de la teoría crítica permite que el educador comprenda la escuela como un lugar que va más allá del adoctrinamiento, la socialización y la instrucción, para convertirse en un espacio cultural que suscite la seguridad del estudiantado y su autotransformación. Entender dialécticamente a la escuela implica comprender que esta posee tanto esferas de dominación como de liberación.

Freire (1971) entiende a la educación como un hecho de conocimiento y de transformación de la situación. Lo anterior significa que la labor educativa es una labor que transforma y se compromete. Por lo tanto, la educación se convierte en la herramienta que minimiza la brecha entre “el opresor y el oprimido”. Esta premisa en el pensamiento de Freire le da mayor sentido a su pedagogía, la cual se define como creadora de libertad individual y colectiva, además de concientizadora y con ella debate los paradigmas culturales y de desarrollo que otros tratan de imponer.

Para Freire (1971) la misión del educador en las instituciones educativas y en la sociedad ha de ser la de fomentar una educación crítica que lleve a la formación del individuo desde una conciencia crítica, es decir, el hombre que es capaz de interpretar su situación, cuando conoce sus causas y su ejercicio. De esta forma el educador tiene en su mano la llave para poder guiar la capacidad de razonamiento y de diálogo, con el propósito de indagar la verdad e implicarse en la construcción del hombre libre. El reto del educador está en concebir un hombre con capacidad transitiva, con el fin de que realice vida en comunidad, compromiso con los demás y que capte los desafíos de los tiempos. Lo anterior requiere de herramientas suficientes para que actúe frente a los irracionalismos en los que puede caer con facilidad.

Freire (1971) considera que el primer paso es ayudar al analfabeto a valorar el sentido antropológico de su cultura, como la contribución que el hombre deja al mundo. Esta cultura será el efecto de su trabajo y de la voluntad creadora y recreadora, entendida como proceso sistemático de la experiencia humana y no como simples recetas que se dan. Para Freire, el aprendizaje de la escritura y de la lectura es la clave con la cual el analfabeto se incorporará al universo de la comunicación. En resumen, el hombre que pueda dejar sus actitudes pasadas y transformarse en hacedor de cultura, pasa a ser un ilustrado. Por tanto, Freire considera que el que fue analfabeto aprende a ser autor y testigo de su propia historia, reescribiéndola.

3.11. Investigación socio-crítica

La investigación socio-crítica intenta desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad escolar y social. Teniendo presente la forma en que se piensa, argumenta y razona que se encuentra limitada por la propia sociedad. Se pretende desde la resignificación de la

práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico como demanda educativa e la formación de docentes en la Universidad de Córdoba, la revisión de las propias percepciones y una mejor comprensión de la realidad para su posterior transformación. Este es un enfoque radicalmente sustantivo y normativo, ya que no sólo pretende la comprensión de la sociedad, sino propiciar el cambio. Este marco de referencia conceptual fue inspirado en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que rechaza tanto el mito de la racionalidad/objetividad de la ciencia ausente de valores y propio del enfoque tecnológico, como la pretensión del paradigma simbólico interpretativo de una construcción meramente subjetiva de la realidad circundante.

Bajo esta mirada reflexiva se resaltan los aportes de Vera y Jara (2018), exponiendo que la investigación socio-crítica comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitaria que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. En el mismo sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Conocimiento, acción y valores son parte del proceso cognitivo y viabilizan la pretensión de emancipación por el conocimiento, el cual es liberador y facilita la autorreflexión como práctica liberadora del hombre.

Según, González (2003, p. 133) en la investigación socio-crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad.

Como sostienen Carr y Kemmis (1988), la teoría social crítica surge de la vida cotidiana y de los problemas que ella suscita. La perspectiva es la solución de los problemas que se presentan en esa cotidianidad. En consecuencia, es pertinente estudiar e interpretar la realidad, pero lo de mayor significación es transformar esa realidad social. Ramírez (2009) señala que los principios sobre los que se sustenta el paradigma socio crítico son:

- Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales

- Busca dar respuesta a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.
- Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.
- Tiende a la unión de teoría y praxis. Esta convergencia es entendida como conocimiento, acción y valores.
- Procura la emancipación del saber.
- Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.
- Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

3.12. La investigación acción

Para, Restrepo (2005, p. 159) Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investigada, quién investiga y el proceso de investigación.

Agray (2010, p. 425) la investigación-acción tiene como propósito fundamental no sólo entender el mundo, sino, además, transformarlo. Tiene que ver con el mejoramiento de las condiciones sociales existentes y sus principios son el mejoramiento en la acción y en la comprensión y el involucramiento, que incluye el cambio como producto de los mismos interesados. Es decir, dentro de este proceso de desarrollo de una nueva perspectiva curricular, el mejoramiento no debe ser impuesto a los participantes desde el exterior, sino que son ellos mismos los que debe propiciarlo, puesto que la investigación acción se entiende como “una forma de estudiar.

Agray (2010, pp. 425-426) la investigación-acción resulta ser una buena alternativa de diseño y desarrollo curricular por sus características en la medida en que es práctica, participativa, colaborativa, emancipatoria, interpretativa y crítica. Es práctica, ya que los resultados y reflexiones obtenidos de la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento del área, sino que también llevan hacia un mejoramiento de la práctica durante y después del proceso. Es participativa y colaborativa, puesto que quienes conducen el proceso no son considerados como expertos externos que conducen una investigación con

sujetos específicos, sino como compañeros de trabajo que hacen la investigación con la gente y para la gente, con un problema específico que se quiere solucionar. Es emancipatoria en cuanto no es jerárquica; más bien, todas las personas involucradas participan como iguales que contribuyen al desarrollo del proceso de construcción colectiva. Es interpretativa por cuanto las afirmaciones que resultan no son valoradas como correctas o incorrectas, sino como soluciones basadas en los puntos de vista e interpretaciones de la gente involucrada. Finalmente, es crítica, ya que la comunidad de participantes no sólo busca el mejoramiento de las prácticas en su trabajo dentro de unas limitantes socio-políticas, sino que también actúan como agentes de cambio críticos y autocríticos de esas restricciones. Ellos cambian su ambiente y cambian durante el proceso.

Para, Melero (2011, p. 342) a diferencia del paradigma cuantitativo, el cualitativo, se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian. La metodología cualitativa según Taylor y Bogdan (1986) es un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, por lo que los estudios cualitativos se rigen por un diseño de la investigación flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales. Melero (2011, p. 342) esta metodología intenta dar respuesta a diversas cuestiones como para qué o para quién se realiza el estudio o investigación, buscando un sentido práctico y lo más real posible, sobre la que se lleva a cabo. En este sentido, González (2000) plantea que en la metodología cualitativa es de suma importancia fundamentar teóricamente el/los contextos en los que se va a realizar la investigación, permitiendo la diversidad metodológica, obteniendo la información de diversas fuentes, que se contrastan y validan, posteriormente. Melero (2011, p. 342) otro de los aspectos por los que se distingue esta metodología, se basa en la naturaleza interpretativa de las técnicas que utiliza, que tienen como finalidad describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que suceden a nivel social. De esta forma, hablar de métodos cualitativos, supone hacer referencia a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales, en el que se persigue dar respuesta a aquellos problemas a los que se enfrenta cada investigación. Lo interesante en este sentido, es resaltar el estilo o modo concreto de investigar determinadas situaciones sociales, apoyándose en la recogida de datos, desde la diversidad de herramientas y técnicas.

Melero (2011, p. 343) un proceso que se establece, además, desde el diálogo permanente entre el observador y lo observado, acompañado de lo que González (2000) apunta, como reflexión analítica entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve de cierta reflexión. La metodología cualitativa, implica el estudio en profundidad de la realidad, desde la comprensión del individuo, el cual se conforma como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos. De ahí que estos estudios abarquen casos particulares y procesos singulares que proporcionan elementos significativos para la comprensión de la realidad González (2000).

Melero (2011, p. 343) finalmente, destacar de esta metodología el continuo proceso de observación e interacción con el contexto en el que interviene, así como con las personas o grupos, con la que entra en contacto directo. Este procedimiento, le permite conocer la realidad, acercándose a ella, comprendiendo los hechos que suceden y como afectan a las personas, analizando e interpretando la realidad objeto de estudio. No obstante, esta flexibilidad y apertura al escenario de intervención, requiere ciertas exigencias por parte del investigador, como el nivel de preparación, manejo y control de los instrumentos y categorías que utilice, así como, la capacidad de redefinir y replantear las pautas y criterios previstos inicialmente en el estudio, si durante el desarrollo de éste, fuera necesario.

3.13. Perspectivas metodológicas de la investigación acción

Según, Colunga (2013, p.20), existen y tres posturas o metodologías dentro de la investigación acción que son: la investigación acción del profesor, la investigación cooperativa y la investigación-acción participativa. La investigación-acción del profesor se realiza en el contexto de la escuela y sirve para analizar las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos o problemáticas, susceptibles de cambio o contingentes y que requieren una respuesta rápida o prescriptiva (Elliot, 1990). Su propósito es que el profesor profundice en la comprensión o diagnóstico de su problema, para la toma de decisiones que propendan a la mejora educativa.

La investigación-acción cooperativa es aquella modalidad de la investigación-acción en la cual intervienen dos o más instituciones, profesores e investigadores, con fines de

investigación educativa y de formación y desarrollo profesional. El carácter de amplia participación subyace todo el proceso de investigación.

La investigación-acción participativa (IAP) implica un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos sobre determinada realidad social y que resultan útiles para toda una comunidad. El problema a estudiar se genera en la propia comunidad y el fin último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de vida de los sujetos implicados. Se privilegia la toma de conciencia por los participantes de sus recursos y habilidades, así como su apoyo para organizarse y movilizarse.

3.14. La investigación acción participativa como proceso de acción-reflexión-acción

Para, Basagoitti y Bru (2006) es un proceso-método de investigación que intenta, por un lado, superar la cultura del «exigir» y desarrollar una cultura del «construir conjuntamente», y, por otro, romper la clásica distancia entre investigadores-investigados, de tal modo que el sujeto objeto de estudio interviene en el diseño, en el diagnóstico, en la formulación de propuestas y en la evaluación de la investigación. Los investigadores se investigan a sí mismos en un proceso de reflexión y autoaprendizaje de técnicas y métodos «*ad hoc*» con el objetivo de redescubrir sus condiciones de partida y las potencialidades para superarlas. Así, el sujeto-objeto de investigación se encuentra en estrecha relación con los procesos que el mismo produce y que reinterpreta de forma recurrente y en espiral. Uno de los postulados centrales de la IAP es el «encuentro» entre dos tipos de conocimiento, el saber popular y el conocimiento científico. Ambos flujos convergen en el proceso de estudio participativo y dan cuenta de dos perspectivas necesarias en el análisis de la realidad social: el enfoque **emic** (sentido que infieren las personas a los hechos o conductas) y el enfoque **etic** (categorías abstractas o generalizaciones teóricas elaboradas por el investigador).

3.15. Operatividad de la investigación acción participativa

Basagoitti y Bru (2006, 335) combina la difusión con la investigación y la validación de la misma, en cada una de sus fases, por parte de la comunidad. El proceso se inicia con una amplia difusión del mismo, una primera reunión de personas interesadas conllevará la creación de un equipo de investigación, que se encuentra vinculado y se nutre de las propias

redes del ámbito de referencia. El citado equipo, que se denomina GIAP (Grupo de Investigación- Acción Participativa) o Grupo motor, es el núcleo de investigación. De composición mixta, incluye, junto a los voluntarios y miembros de asociaciones, a los técnicos y profesionales que ayudan a la formación sobre los métodos y técnicas a emplear, asesoran y orientan, acompañando el proceso en todo su desarrollo.

Basagoitti y Bru (2006, p. 335) los resultados de cada una de las fases de la investigación (diseño, diagnóstico, propuestas, evaluación) se devuelven a la comunidad, se reflexionan (en asambleas, paneles, talleres, consultas) y se difunden de tal modo que los ciudadanos tienen oportunidad de participar como informadores y proponentes creativos en cada uno de los momentos.

Basagoitti y Bru (2006, p. 336) se utiliza un conjunto de técnicas, desde una orientación participativa, que se combinan entre sí: generalmente se inicia con una recopilación de fuentes de datos secundarios (estadísticas, todo tipo de información y documentación elaborada previamente), para posteriormente aplicar distintas técnicas estructurales (entrevista en profundidad, grupos de discusión) y dialécticas (asambleas, talleres, paneles, etc.).

Melero (2012, p. 344) sostiene que en el marco de este paradigma, que apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio, la Investigación participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social. Sus inicios, se remontan a los sesenta, donde comienza un periodo de reformulaciones y nuevos planteamientos en el campo de las ciencias sociales, que propició la creación de nuevas propuestas metodológicas en el campo de la intervención social, orientadas a promover procesos participativos. De esta forma, empiezan a surgir distintas concepciones que tendrán como objetivo centrarse en el desarrollo de la comunidad o contexto local, donde los protagonistas pasan a ser los individuos y grupos sociales, que se harán responsables de los proyectos e intervenciones que se lleven a cabo.

Melero (2012, p. 345) es una visión que promueve involucrar a la población, en todas las fases de la investigación, lleva implícita, según Park (1992, p. 137) “una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida, tomando como novedoso de este proceso, no el simple hecho de

que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso, investigación y de conducirlo como una actividad intelectual”. En este sentido, el elemento clave que genera la toma de conciencia de la población, es el conocimiento. Invertir en la formación y capacitación de la población, es garantizar la toma de conciencia y generar en la gente la posibilidad de decidir qué, cómo y de qué manera transformar su entorno, llevando sus propias riendas. Siguiendo a Park, se trata de que “la gente conozca cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son, plenas de injusticia y sufrimiento, y obtenga las herramientas que le permitan conocer el fin de tanta desgracia”.

Para, Melero (2012, p. 345) la Investigación Acción Participativa se convierte en una corriente metodológica que según Alberich (2002, p. 76) “busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.” Desde esta visión de solucionar o mejorar problemas colectivos, autores como Basagoitti y Bru (2002, p. 125) la definen como “ modelo de Dinamización Territorial orientado hacia la organización de abajo arriba de la vida social proporcionando el marco adecuado para que la población aborde en su territorio un proceso de reflexión” o bien, como Le Boterf (1986, p. 32) que entiende este tipo de Investigación como un proceso en el cual, “los actores sociales no son solo considerados como simples objetos pasivos de investigación, transformándose cada vez más, en sujetos que conducen una investigación con la colaboración de investigadores profesionales”. Un hecho que les permite empoderarse como los verdaderos protagonistas de la transformación de su entorno.

3.16. Las prácticas pedagógicas cumplen un papel protagónico en la transformación de los contextos socioeducativos

Las prácticas pedagógicas son claves en la formación de estudiantes y profesionales de la educación, puesto que se puede decir, desde una concepción general, la innovación se refiere a un nuevo producto, servicio, o una solución novedosa a un problema o dificultades que se presentan.

En este sentido, el concepto proveniente del latín; considera que la palabra innovación viene de (innovatio) que significa crear algo nuevo y del prefijo (in), “estar en”, “en”, “dentro de”, “al interior”; por tanto, lo quiere significar este prefijo asociado a la palabra (novus) que

significa nuevo, permite deducir que la innovación introduce algo nuevo y en virtud de esto provoca cambios o transformaciones. La innovación se produce solo cuando los cambios se convierten en productos, procesos, servicios y se inserta en el mercado de manera exitosa y con aceptabilidad comercial.

Carmona, (2008, pp. 126-127) considera que la humanidad se enfrenta hoy a problemas de gran complejidad generados por el llamado proceso “civilizatorio”, propio de la racionalidad moderna, cuya solución es de gran trascendencia para el presente y las venideras generaciones. El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y, por tanto, es preciso su cuestionamiento; sin duda que el término crisis es el que mejor define nuestro presente histórico. Los numerosos conflictos de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico y cultural, interactuando unos sobre otros, han dado lugar a una crisis global surgida tras la segunda guerra mundial y, por tanto, de la civilización occidental moderna. En este contexto, el núcleo del fuerte debate contemporáneo es, sin duda, la imposición de la racionalidad técnico- instrumental como único paradigma de conocimiento.

En esta perspectiva, Carmona, (2008, pp. 128) sostiene que la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, que se manifiesta en un proceso paulatino de deshumanización. El grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental. Por lo tanto, para Delgado, (2001, p. 34) los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado.

3.17. Transformación de la realidad social

Para, Melero (2012, p. 343) el enfoque crítico, se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene. En este sentido, la ciencia crítica, según Rincón, Arnal y otros (1995:31) incorpora las prácticas y fines de ambas metodologías; empírico-analítica y constructivista, y busca “recuperar el papel teórico

para la teoría social y la práctica en general. De esta forma mientras que la metodología constructivista interpreta el significado de las experiencias humanas, la crítica, se centra en el análisis crítico de la ideología dominante”.

Según, Melero (2012, p. 343) la concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo. Escudero (1987) señala como la investigación crítica debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de utilizar estrategias metodológicas de los diferentes paradigmas, suponiendo esto, sumar y mejorar los procesos de investigación que se llevan a cabo, desde el enriquecimiento de las técnicas más significativas de cada uno de ellos.

Para, (Rivas 2017) se refiere a la innovación como “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (p. 20). Otro aspecto importante dentro del proceso de innovación se refiere al reconocimiento de saberes y experiencias de los sujetos involucrados (comunidad educativa) en las áreas y ámbitos que se desean intervenir. La innovación se debe asumir como un proceso holístico, en el cual se contemplan todos los aspectos y variables que intervienen en el problema, es decir, reconocer el entorno a partir no solo de los sujetos implicados, sino establecer con claridad las interacciones e interrelaciones que poseen con el proceso o situación que se desea transformar Melero (2012, p. 343) el paradigma crítico por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Según Freire (1989, p.157) esta ideología emancipadora, “*se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad*”. La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos. Un argumento que reafirma Lucio Villegas (2004), que a su vez plantea, como la educación liberadora es un aprendizaje crítico que

busca el despertar de la realidad, considerando el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

3.18. Formación docente desde el modelo socio-crítico como demanda educativa para el siglo XXI

En el contexto educativo contemporáneo resulta urgente promover un aprendizaje crítico que permita comprender y dar sentido a la realidad escolar y social desde una perspectiva reflexiva. Este enfoque busca orientar a estudiantes, docentes y comunidad hacia la transformación del contexto educativo y de su entorno inmediato mediante procesos investigativos que surjan desde la propia escuela y la comunidad. En este proceso, el trabajo colectivo y la toma de decisiones consensuadas se constituyen en condiciones fundamentales para fortalecer la participación y la corresponsabilidad de los actores educativos. De esta manera, se reafirma el compromiso social de cada integrante de la comunidad educativa con la construcción de una sociedad más justa y con el destino de la humanidad tanto en el ámbito local como global. En consecuencia, se hace necesario promover un tipo de educación que supere las limitaciones de los modelos tradicionales de corte conductista y de la racionalidad cognitivo-instrumental heredada de la modernidad hegemónica, orientando la educación hacia la emancipación y la libertad del ser humano.

En este sentido, Carmona (2008, p. 133) señala que, en el marco de una educación tecnocrática, la misión del docente se reduce a reproducir y consolidar este modelo educativo en la escuela mediante la formación de destrezas técnicas y la aplicación de mecanismos de control orientados al adiestramiento de los estudiantes. Este enfoque reproduce la fragmentación del conocimiento y de las actividades académicas, promoviendo una educación centrada en la domesticación de las potencialidades humanas y en la formación de sujetos pasivos y conformistas, tal como advierte Porlán (1997). Desde esta lógica instrumental, la enseñanza se concibe como un proceso de aprendizaje basado en habilidades técnicas, donde el docente se limita a desempeñar el papel de técnico especializado encargado de aplicar un conjunto de reglas destinadas a orientar la conducta de los estudiantes.

De acuerdo con Márquez (1995), esta perspectiva reduce el proceso educativo a una simple actividad instruccional centrada en medios, procedimientos e instrumentos que terminan condicionando el sentido de la práctica docente y descuidando la dimensión moral, ética y

cuantitativa de la acción educativa. Al limitar el concepto de racionalidad a una racionalidad puramente instrumental, la educación se orienta hacia la formación de expertos y técnicos capaces de aplicar medios para alcanzar determinados fines, sin cuestionar críticamente los valores, las consecuencias o el sentido social de dichos procesos.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no puede reducirse a la repetición o memorización de conocimientos previamente establecidos desde una visión dogmática e inquestionable, herencia del positivismo que predominó durante gran parte de los siglos XIX y XX. Bajo esta concepción, la verdad científica y los procesos formativos eran considerados inquestionables. Sin embargo, en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por rápidos avances científicos, tecnológicos y económicos, así como por la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y la cultura del consumo, resulta necesario replantear críticamente dichas concepciones. En este escenario, la práctica pedagógica orientada por el paradigma socio-crítico se presenta como una oportunidad para generar nuevos conocimientos y aplicarlos de manera colectiva en la resolución de problemas, contribuyendo así a la transformación del contexto educativo y sociocultural.

En esta línea, Carmona (2008, pp. 133-134) señala que diversos análisis críticos coinciden en denunciar la tendencia deshumanizante de ciertos modelos educativos, tendencia que se ha profundizado con el avance de las políticas neoliberales y con la consecuente desvirtuación de la educación como proceso humano. Frente a esta situación, surge la necesidad de construir una concepción educativa más crítica que permita cuestionar y decodificar las prácticas de dominación presentes en los sistemas educativos. Esto implica revisar críticamente los discursos pedagógicos tradicionales, reconstruir las prácticas educativas y generar nuevas propuestas que favorezcan una educación más democrática y humanizadora.

Desde esta perspectiva, se hace necesario redimensionar la formación del docente como condición fundamental para promover una educación más participativa, crítica y reflexiva. Se trata de construir una perspectiva teórica alternativa que permita comprender de manera diferente la formación y la práctica docente, orientando la educación hacia la formación de ciudadanos críticos capaces de participar activamente en la vida social y en los procesos de transformación de su entorno.

En este marco, Carmona (2008, p. 134) sostiene que el enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo enfatiza el desarrollo integral de la persona y la formación de ciudadanos capaces de considerar el punto de vista de los demás, argumentar sus propuestas y fundamentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa. Este enfoque promueve actitudes cooperativas en la resolución conjunta de los problemas y fortalece la consistencia moral en el actuar cotidiano. Asimismo, fomenta formas de interacción social basadas en el respeto mutuo, el diálogo razonado, la cooperación, la participación constructiva y la coherencia ética.

En relación con ello, Carmona (2008, pp. 136-137) plantea que la reflexión constituye una estrategia metodológica compleja mediante la cual los individuos toman conciencia de sus creencias e intereses, tanto individuales como colectivos, convirtiéndose en constructores activos de su conocimiento y de su práctica. En contraste con el pensamiento rutinario, la reflexión implica una inmersión consciente en la experiencia vivida, orientada por procesos de análisis crítico y por la formulación de propuestas que guíen la acción educativa. Este tipo de pensamiento crítico se opone a la repetición mecánica y a la memorización irreflexiva de contenidos, prácticas que suelen estar sustentadas en la autoridad, la tradición y los discursos dominantes dentro de determinados contextos sociales (Zeichner, 1987, citado en Porlán, 1997).

A partir de la recuperación del concepto de reflexión propuesta por Habermas frente al predominio del positivismo, la teoría crítica de la educación plantea nuevas formas de comprender el papel del docente en el aula. En este marco, Carmona (2008, p. 137) sostiene que es posible superar la práctica rutinaria característica de la enseñanza tradicional mediante el fortalecimiento de la dimensión reflexiva del profesorado. Desde esta perspectiva, los docentes se conciben como profesionales reflexivos capaces de integrar formas de pensamiento racional e intuitivo en un proceso constructivo que les permita analizar su práctica pedagógica y transformarla. En consecuencia, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, capaz de activar procesos de reflexión sobre la acción educativa.

Este proceso de reflexión en la acción integra elementos intuitivos —como las emociones y la creatividad con elementos racionales relacionados con el análisis y la selección de información, generando un proceso dinámico de construcción del conocimiento pedagógico.

En esta misma línea, Gimeno Sacristán (2001) sostiene que la función principal del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que radica en su capacidad para promover y orientar los procesos de aprendizaje. El docente es, ante todo, un experto en el proceso de enseñanza, capaz de crear condiciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes. Sin embargo, muchos programas de formación docente aún no están diseñados para preparar adecuadamente a los futuros profesores frente a las complejidades y desafíos de la práctica profesional.

Por su parte, Giroux (1990) plantea que el reto de una educación orientada a formar ciudadanos críticos y participativos requiere el desarrollo de una perspectiva teórica que permita comprender la crisis educativa contemporánea y redefinir el papel de los docentes dentro de ella. Esta crisis se encuentra estrechamente vinculada con la tendencia creciente a reducir el papel del profesorado en los procesos educativos, relegándolo a la función de simples ejecutores de decisiones tomadas por expertos externos al contexto escolar.

En este sentido, Giroux propone concebir a los docentes como intelectuales transformativos, capaces de integrar pensamiento y acción pedagógica. Esta perspectiva reconoce al profesorado como profesionales reflexivos que analizan críticamente su práctica, el contexto en el que trabajan y las implicaciones sociales, políticas y culturales de su labor educativa. Desde esta concepción, el docente no es un simple aplicador de técnicas pedagógicas, sino un actor intelectual que participa activamente en la producción y legitimación de conocimientos, valores e intereses presentes en las prácticas educativas.

Esta perspectiva permite cuestionar las ideologías tecnocráticas e instrumentales que han influido en la teoría educativa tradicional, caracterizada por separar el diseño curricular y la planificación educativa de su aplicación en el aula. Esta fragmentación ha contribuido a debilitar la praxis pedagógica consciente y reflexiva, reduciendo la educación a un proceso meramente técnico. Frente a ello, Giroux (1990) plantea la necesidad de defender la escuela como una institución fundamental para el desarrollo de la democracia y de reconocer a los docentes como intelectuales transformativos que articulan reflexión y práctica con el propósito de formar ciudadanos críticos, reflexivos y socialmente comprometidos.

En coherencia con esta perspectiva, Colunga (2013, p. 16) afirma que la construcción de una verdadera profesionalidad docente implica promover una formación permanente orientada a fortalecer la articulación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta formación no

solo debe centrarse en el dominio de contenidos disciplinares, sino también en el desarrollo de una cultura integral que permita comprender el conocimiento como una totalidad interrelacionada. Asimismo, exige una preparación sólida en didáctica y en estrategias pedagógicas que permitan formar estudiantes capaces de aprender de manera autónoma, crítica y estratégica.

De igual manera, la formación docente debe orientarse a que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, principios fundamentales propuestos por Delors (1996) para la educación del siglo XXI. En este contexto, el docente debe asumirse como un investigador permanente de su práctica, capaz de innovar, transformar y mejorar los procesos educativos a partir de las necesidades que emergen en el aula y en la comunidad educativa. Esta perspectiva conduce necesariamente a la incorporación de la investigación-acción como estrategia fundamental para comprender y transformar las prácticas educativas.

3.19. Pensar la formación docente

Pensar la formación docente en el contexto educativo contemporáneo implica reflexionar críticamente sobre los fundamentos pedagógicos, éticos y filosóficos que orientan la práctica educativa. En este sentido, resulta imprescindible asumir una pedagogía crítica del discurso que permita cuestionar las formas tradicionales de producción, transmisión y legitimación del conocimiento en la escuela. Esta perspectiva reconoce que los discursos pedagógicos no son neutrales, sino que están atravesados por intereses culturales, sociales y políticos que influyen en la manera como se concibe la enseñanza, el aprendizaje y el papel del docente. Por ello, pensar una pedagogía crítica del discurso significa promover en los educadores la capacidad de analizar, interpretar y problematizar los discursos educativos dominantes, con el propósito de construir prácticas pedagógicas más reflexivas, emancipadoras y comprometidas con la transformación social. Desde esta mirada, la formación docente no solo debe centrarse en el dominio de contenidos y estrategias didácticas, sino también en el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los educadores comprender el sentido profundo de su labor y su responsabilidad en la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

En esta perspectiva, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación filosófica del docente como elemento fundamental para orientar su práctica pedagógica. Al respecto, Tueros (1998) sostiene que todo educador requiere asumir una opción filosófica, ya que no existe educación sin una referencia filosófica que sustente los valores, principios y finalidades del proceso educativo. La acción docente debe estar estrechamente vinculada con los propósitos de la educación y con los resultados que se espera alcanzar en la formación de los estudiantes. En este sentido, la educación debe orientarse hacia la construcción de un modelo que permita configurar el perfil del docente deseado, reflejando los ideales más elevados del ser humano y respondiendo a las necesidades y desafíos de la sociedad contemporánea. Asimismo, una sólida base filosófica permite al docente construir una visión crítica del mundo y conformar su propia postura ideológica frente a los problemas educativos, sociales y culturales.

En este marco, Mélich (2003, p. 33) plantea que la adquisición de fundamentos filosóficos se desarrolla a través de una formación académica pertinente que permita comprender la educación como una práctica profundamente humana y ética. Desde esta perspectiva, la educación filosófica no se limita a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que se configura como un proceso comprometido con la realidad de las personas, especialmente con aquellos que enfrentan situaciones de sufrimiento o exclusión. Se trata, en palabras del propio autor, de una educación orientada a la construcción de un modo de vida, de un arte de vivir como lo señalaría Michel Foucault entendido como un proyecto abierto a la incertidumbre, a lo indeterminado y a la libertad. En este sentido, la educación filosófica invita a los docentes a reflexionar permanentemente sobre su práctica, sobre su responsabilidad ética y sobre el papel transformador de la educación en la sociedad.

Por su parte, Carmona (2008, p. 143) destaca que la formación filosófica de los docentes es tan relevante como su formación profesional o disciplinar. Si los educadores no conocen o no reflexionan sobre las implicaciones filosóficas y éticas de su labor pedagógica, difícilmente podrán desarrollar una práctica crítica, reflexiva y consciente. En la actualidad, se insiste en la necesidad de una educación crítica y reflexiva, y para ello la filosofía desempeña un papel esencial. En este sentido, la filosofía se concibe como un instrumento que potencia el pensamiento crítico, entendido en su sentido socrático como una actividad de búsqueda, diálogo e indagación permanente sobre el sentido de la realidad. De esta manera,

la filosofía contribuye al desarrollo de capacidades de reflexión, autoevaluación y autocorrección, así como al fortalecimiento de valores como el respeto, el diálogo y la convivencia dentro de las comunidades educativas.

Carmona (2008, p. 144) plantea que comprender la educación como una experiencia reflexiva implica replantear profundamente la racionalidad pedagógica tradicional. La educación no puede reducirse a una práctica meramente técnica o instrumental; por el contrario, constituye una experiencia compleja que compromete a los docentes con el ejercicio del diálogo, la argumentación, la deliberación y el juicio crítico. Esto implica desarrollar habilidades relacionadas con la conversación pedagógica, la coherencia lógica del pensamiento, el análisis crítico y la toma de decisiones educativas en contextos caracterizados por la incertidumbre. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un acontecimiento ético y reflexivo que exige una formación filosófica capaz de orientar el sentido de la práctica pedagógica.

En este mismo sentido, Carmona (2008, p. 144) sostiene que el pensamiento crítico y creativo debe incorporarse de manera permanente en los procesos formativos. La escuela, en consecuencia, debe configurarse como una comunidad de investigación donde docentes y estudiantes participen activamente en la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque promueve prácticas educativas reflexivas, críticas y creativas que favorecen el desarrollo integral de los sujetos. Además, el trabajo en comunidades de indagación y la implementación de estrategias reflexivo-creativas contribuyen a transformar las relaciones sociales dentro del aula, promoviendo formas más democráticas, participativas y humanizadas de interacción.

De esta manera, la escuela se proyecta como un espacio de humanización en el que se fomenta el desarrollo personal, ético y social de los individuos. La participación en procesos de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender la realidad, deliberar sobre los problemas sociales y participar activamente en la búsqueda de soluciones consensuadas. En consecuencia, la formación filosófica del docente se convierte en un componente esencial para promover una educación orientada hacia la construcción de sociedades más democráticas, críticas y comprometidas con el bienestar común.

Formación Docente desde el Paradigma Socio-Crítico

Demanda educativa para el siglo XXI



Figura 9. Formación docente desde el modelo socio-crítico. Fuente: Elaboración propia (2025)

3.20. Revalorización de la práctica pedagógica

La revalorización de la práctica docente desde el modelo socio-crítico implica superar enfoques pedagógicos tradicionales caracterizados por la rutina, el conformismo, la reproducción mecánica del conocimiento, el aprendizaje memorístico y la ausencia de reflexión crítica. En contraste, este enfoque promueve una práctica pedagógica dinámica y transformadora que favorece la asociación, el cooperativismo y el trabajo en equipo como estrategias fundamentales para la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la práctica docente debe orientarse hacia la transformación de los diferentes contextos sociales y educativos, así como hacia la búsqueda de intereses comunes e individuales dentro de las comunidades, mediante escenarios comunicativos que posibiliten el entendimiento mutuo y el reconocimiento del punto de vista de cada uno de sus integrantes. En este sentido, Colunga (2013, p. 15) sostiene que la profesionalización o desarrollo profesional del docente constituye un proceso inherente al desarrollo social y una condición necesaria para garantizar la calidad del desempeño profesional. Dicho proceso debe comprenderse como una mejora continua y sistemática de la cualificación del profesorado para el ejercicio de sus funciones, lo cual implica transformaciones en el ámbito académico, investigativo, profesional y humano. La profesionalización docente no se limita únicamente al dominio de contenidos disciplinares, sino que exige el fortalecimiento de competencias pedagógicas, investigativas y éticas que permitan responder de manera crítica a los desafíos educativos contemporáneos.

En consecuencia, la formación permanente del profesorado se convierte en un elemento fundamental para la construcción de un profesional de la educación acorde con las exigencias del siglo XXI. El docente contemporáneo debe caracterizarse por ser ético, humanista, dialógico, crítico y reflexivo; además de desempeñar roles como mediador, investigador, negociador, líder social y promotor del respeto por los derechos humanos. Su labor educativa no solo debe orientarse a la transmisión de conocimientos, sino también a la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar común y con el destino colectivo de las comunidades locales y globales.

Para alcanzar estos propósitos, el docente requiere de un proceso permanente de formación que incluya espacios de estudio, lectura, escritura e investigación. Estas actividades permiten la resignificación constante de la práctica pedagógica y favorecen la adquisición de nuevos

conocimientos, enfoques y estrategias didácticas que contribuyan a la implementación de prácticas educativas innovadoras. Asimismo, el ejercicio investigativo posibilita la comprensión crítica de los problemas socioeducativos y la generación de alternativas que respondan a los cambios producidos por los avances científicos, tecnológicos y sociales del mundo contemporáneo.

De acuerdo con Colunga (2013, p. 15), llegar a ser un profesional de la educación requiere de un proceso prolongado de preparación que va más allá de la formación inicial en carreras pedagógicas. La profesionalización docente se configura como un proceso gradual a través del cual se alcanzan distintos niveles de desarrollo y competencias profesionales, proceso que no tiene un límite definido debido a las transformaciones permanentes de la sociedad y de los sistemas educativos. No obstante, este desarrollo profesional no se produce de manera espontánea ni exclusivamente autodirigida, sino que requiere del apoyo de estrategias institucionales que orienten, estimulen y acompañen la formación continua del profesorado, así como del compromiso individual de cada docente con su propio crecimiento profesional. En este marco, la práctica docente debe estar sustentada en procesos reflexivos y autorreflexivos que permitan analizar críticamente las experiencias educativas y mejorar continuamente la acción pedagógica. Colunga (2013, p. 15) destaca que estos procesos reflexivos constituyen uno de los núcleos fundamentales en la formación del profesorado, ya que permiten al docente examinar su propia práctica, comprender las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y generar transformaciones significativas en su labor educativa. De esta manera, el docente reflexivo se convierte en un agente de cambio capaz de promover el desarrollo integral de sus estudiantes y de contribuir a la transformación de los contextos sociales en los que se desempeña.

Esta reflexión pedagógica debe apoyarse, además, en procesos investigativos que permitan comprender de manera profunda las realidades educativas y sociales. El profesorado tiene la responsabilidad de formar estudiantes críticos y reflexivos capaces de participar activamente en el mejoramiento de las condiciones de su entorno familiar, escolar y comunitario. Dicho proceso implica fomentar valores como la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, la participación democrática y la construcción del bienestar común. En este sentido, la educación debe orientarse hacia la formación de sujetos conscientes de su realidad y comprometidos con la transformación social.

Para lograrlo, es necesario que el docente cuente con una formación integral que articule conocimientos científicos, pedagógicos, didácticos y humanísticos. Esta formación debe fundamentarse en principios éticos, dialógicos y comunicativos que promuevan el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural, la igualdad de género, la libertad de expresión y el libre desarrollo de la personalidad. Tales principios constituyen pilares fundamentales para la construcción de ambientes educativos inclusivos y democráticos acordes con las demandas educativas del siglo XXI.

En esta misma línea, Colunga (2013, p. 16) afirma que construir una verdadera profesionalidad docente implica promover una formación permanente que permita articular de manera efectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello supone no solo el dominio del campo disciplinar que el docente enseña, sino también el desarrollo de una cultura integral que permita comprender el conocimiento como una totalidad interrelacionada. Asimismo, requiere una sólida preparación en didáctica y en estrategias pedagógicas que faciliten la formación de estudiantes capaces de aprender de manera autónoma y estratégica.

De igual manera, la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de las competencias que permitan a los estudiantes aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, principios fundamentales propuestos por Delors (1996) como pilares de la educación para el siglo XXI. En este contexto, el docente debe asumirse como un investigador permanente de su propia práctica, capaz de innovar, transformar y mejorar los procesos educativos a partir de las necesidades que emergen en el aula y en la comunidad educativa. Esta perspectiva conduce inevitablemente a la incorporación de enfoques como la investigación-acción y la investigación-acción participativa, las cuales permiten vincular la reflexión pedagógica con la transformación de la realidad educativa.

En consecuencia, la resignificación de la práctica pedagógica abre la posibilidad de construir nuevos escenarios educativos basados en los principios del paradigma socio-crítico. Este enfoque supera los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la repetición, el autoritarismo y el dogmatismo, y promueve en su lugar prácticas educativas participativas, dialógicas y emancipadoras. Desde esta perspectiva, tanto los docentes como los miembros de la comunidad educativa son reconocidos como sujetos capaces de aportar a la construcción colectiva del conocimiento y a la transformación de las realidades sociales.

De esta manera, el paradigma socio-crítico se consolida como un referente fundamental para orientar la práctica docente en el siglo XXI, al promover una educación que fomente la participación, el pensamiento crítico, la cooperación y la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

3.21. Nuevos escenarios de la práctica pedagógica crítica

En este sentido, las comunidades vulnerables caracterizadas por condiciones de marginalidad, desplazamiento forzado, necesidades básicas insatisfechas, altos índices de mortalidad infantil, analfabetismo, violencia de género y violencia intrafamiliar, entre otras problemáticas sociales se constituyen en escenarios fundamentales para el desarrollo de una práctica docente crítica. Estos contextos demandan nuevas formas de comprender la educación y exigen enfoques epistemológicos capaces de resignificar las realidades sociales en las que se insertan los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse hacia la comprensión crítica de las condiciones históricas, culturales y sociales que configuran la vida de las comunidades. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para promover procesos de reflexión, diálogo y acción transformadora que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos y de su entorno.

Pensar una pedagogía crítica del discurso implica reconocer que las problemáticas sociales presentes en estos contextos no pueden abordarse únicamente desde enfoques técnicos o instrumentales de la educación. Por el contrario, requieren una mirada pedagógica que permita analizar críticamente los discursos que históricamente han invisibilizado o naturalizado las desigualdades sociales. En este marco, el docente asume un papel fundamental como mediador cultural e intelectual transformador, capaz de generar espacios de diálogo, participación y construcción colectiva del conocimiento. La pedagogía crítica del discurso busca, precisamente, cuestionar las narrativas dominantes que reproducen la exclusión y promover nuevas formas de comprensión de la realidad que dignifiquen las experiencias, saberes y voces de las comunidades históricamente marginadas.

En el desarrollo del trabajo se reconoce que la formación docente adquiere una importancia decisiva para consolidar esta perspectiva pedagógica. Un docente formado desde una visión crítica y reflexiva será capaz de interpretar las complejas dinámicas sociales presentes en su

contexto educativo y de articular procesos pedagógicos que respondan a las necesidades reales de las comunidades. De esta manera, la pedagogía crítica del discurso se configura como una apuesta educativa orientada a la construcción de sujetos conscientes, capaces de analizar su realidad, participar activamente en la transformación de su entorno y contribuir al fortalecimiento de prácticas.

3.22. Conclusiones del capítulo

La resignificación de la práctica pedagógica y del rol del docente desde el paradigma socio-crítico adquiere una relevancia fundamental en el contexto educativo contemporáneo. Este enfoque promueve la comprensión de la práctica docente como un proceso dinámico, reflexivo y transformador, capaz de incidir tanto en el ámbito escolar como en el contexto social en el que se desarrollan los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se convierte en una herramienta que posibilita la renovación permanente de los currículos educativos, orientándolos hacia la formación de competencias generales, disciplinares, laborales y profesionales acordes con las demandas del mundo actual. Asimismo, permite evidenciar la relación directa entre la resignificación de la práctica pedagógica y los procesos de formación docente en los ámbitos local, nacional y global, considerando las transformaciones educativas, pedagógicas y didácticas que emergen en las instituciones educativas frente a los desafíos contemporáneos.

Para el desarrollo de esta reflexión se recurrió a la revisión de textos, artículos académicos y revistas especializadas relacionadas con la temática, utilizando como estrategia metodológica la lectura crítico-hermenéutica con el propósito de identificar los sentidos y significados presentes en los planteamientos de diversos autores. Este trabajo se inscribe dentro de un enfoque histórico-hermenéutico de carácter interpretativo, en el cual se emplea el método comprensivo (*verstehen*) para analizar e interpretar los textos y documentos consultados. Dicho método tiene como finalidad profundizar en la comprensión del discurso pedagógico y educativo, permitiendo captar con mayor precisión su significado y su proyección en el devenir histórico.

En este sentido, la hermenéutica se constituye en una herramienta fundamental para el análisis de los textos, al ser considerada una disciplina orientada a la interpretación y comprensión del lenguaje. Comprender un texto implica establecer una relación entre el

sujeto que interpreta y el objeto interpretado dentro de un mismo horizonte cultural y lingüístico. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como un mediador de la experiencia hermenéutica que posibilita proyectar nuevas comprensiones sobre la realidad educativa y sobre los procesos de formación humana.

A partir de estas consideraciones, se plantea que la educación del siglo XXI debe orientarse hacia la resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico, con el propósito de fortalecer los procesos de formación docente y promover el desarrollo de una conciencia crítica en los educadores y en la comunidad educativa en general. Esta conciencia crítica implica la capacidad de discernir entre aquello que se considera natural e inmodificable y aquello que pertenece al ámbito cultural y, por lo tanto, puede ser transformado mediante la acción colectiva y reflexiva. En este marco, la praxis educativa se configura como la expresión concreta de esta conciencia crítica, al propiciar el desarrollo de actitudes y capacidades orientadas a la transformación social, tales como el pensamiento crítico, la cooperación, la solidaridad, la participación democrática y la construcción colectiva del conocimiento.

Resaltamos que la resignificación de la práctica pedagógica se proyecta como una estrategia fundamental para fortalecer una educación comprometida con la formación de sujetos críticos, reflexivos y socialmente responsables, capaces de participar activamente en la transformación de sus contextos locales y globales. De esta manera, la educación se consolida como un proceso humanizador que contribuye a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Puede afirmarse que pensar la práctica pedagógica desde una pedagogía crítica del discurso implica reconocer al docente como un intelectual reflexivo y transformador que analiza críticamente los discursos educativos dominantes y genera nuevas formas de comprensión de la realidad escolar y social. Esta perspectiva fortalece la relación entre teoría y práctica, entre investigación y acción pedagógica, permitiendo que la escuela se constituya en un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva de saberes. En este sentido, la formación docente permanente, articulada con procesos de investigación-acción y con una sólida base filosófica y crítica, se convierte en una condición indispensable para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI y para contribuir a la consolidación de una educación emancipadora orientada al bienestar común y al desarrollo integral de las comunidades.

3.23. Recomendaciones

Fortalecer la formación docente en pedagogía crítica y prácticas dialógicas. Es fundamental promover procesos de formación inicial y permanente del profesorado orientados al desarrollo de competencias críticas, reflexivas y dialógicas que permitan comprender y analizar los discursos pedagógicos presentes en el contexto educativo colombiano. Esta formación debe propiciar espacios de reflexión sobre la práctica docente, la relación entre educación y contexto social, y el papel del maestro como intelectual transformativo. De esta manera, los docentes podrán promover prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Promover comunidades de diálogo e investigación en las instituciones educativas. Se recomienda impulsar en las escuelas espacios de diálogo pedagógico y comunidades de aprendizaje donde docentes, estudiantes y comunidad participen de manera activa en la reflexión sobre las problemáticas educativas y sociales de su entorno. Estas comunidades de indagación favorecen la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de procesos de investigación-acción y la resignificación de la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico. Asimismo, permiten que la escuela se consolide como un escenario democrático donde se reconozcan las diversas voces, saberes y experiencias de los actores educativos.

Articular las prácticas pedagógicas con las realidades sociales del contexto colombiano. Es necesario que las prácticas educativas se orienten hacia la comprensión crítica de las realidades sociales, culturales y económicas que caracterizan el contexto colombiano, especialmente en comunidades vulnerables. En este sentido, la pedagogía crítica del discurso debe contribuir a visibilizar las problemáticas sociales, promover el respeto por la diversidad y fortalecer la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de su entorno. La educación, desde esta perspectiva, debe propiciar procesos formativos que integren el diálogo, la reflexión ética y la participación comunitaria como elementos fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

3.24. Referencias bibliográficas

- Acosta, D., Albor, Y., Fuentes, S., & Sierra, L. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios*, 8, 33–46.
- Acosta, A., Martínez, E., & Lander, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Ediciones Abya-Yala.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959–1969)*. Morata.
- Agray Vargas, N. (2010). La construcción del currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420–427.
- Alberich, T. (2002). Perspectivas de la investigación social. En T. R. Villasante et al. (Eds.), *Investigación social participativa: Construyendo ciudadanía* (pp. 65–78). El Viejo Topo.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico y su aplicación en investigaciones educativas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187–202.
- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículum*. Akal.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitiv*. Trillas.
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Basagoiti Rodríguez, M., & Bru Martín, P. (2006). *Investigación-acción participativa en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles**. Madrid.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Trotta.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política: Habermas y sus críticos*. Tecnos.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Carnoy, M. (1993). *El Estado y la teoría política*. Alianza Editorial.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, 13, 125–146.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

- Castoriadis, C. (2002). *La création humaine*. Seuil.
- Colunga Santos, S., et al. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. **Revista Transformación**, 9(1), 14–23.
- Cortina, A., & Conill, J. (2014). *La responsabilidad ética de la sociedad civil*. Cajamar.
- Delgado, F. (2001). *Paradigmas y retos de la investigación educativa: una aproximación crítica*. Universidad de Los Andes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. IVIC.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- De Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur*. Akal.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz, Z. (2007). J. Habermas: lenguaje y diálogo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12, 47–72.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 14–25.
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2).
- Fernández, T., & Molina, J. (2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y práctica*. Alianza Editorial.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista Academia*, 9(17).
- Freinet, C. (2001). *Pedagogía y emancipación*. Laia.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.

- Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural*. Zero Zyx.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125–135.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Kemmis, S. (1989). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Marx, K. (1975). *La ideología alemana*. Arca de Noé.
- McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos.
- Morin, E., & Motta, R. (2006). El desafío de la transformación de la condición humana. *Signos Universitarios*, 36–62.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. La Crujía.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108–119.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11–22.
- Ricoeur, P. (2006). **El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa*. Santillana.
- Searle, J. (1982). La filosofía del lenguaje. En *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 190–211). Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Revista Paradigma*, 36(2), 5–6.

Vygotsky, L. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO Theodor. (1998). Educación para la Emancipación. Madrid: Ediciones Morata.
- ALVIRA DOMINGUEZ, R. y FERRER SERRATE, J. (1994). Sentido Común. Madrid: Editorial Taurus.
- ANTOLÍNEZ CAMARGO, Rafael. Ética y Educación. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá D.C., 1994.
- ARAYA, Domingo.(2003). Didáctica de la Filosofía. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- ARISTOTELES. (1962). Obras Completas. Buenos Aires: Editorial Porrúa.
- ATENCIA PAEZ, José María. (1996). La Teoría Crítica y el Pensamiento de Jürgen Habermas. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- BACHELARD, Gastón. (1979). La Formación del Espíritu Científico. Bogotá D.C: Siglo Veintiuno Editores
- BEDOYA, M. José Iván. (1998). Pedagogía ¿Enseñar a Pensar? Bogotá: ECOE Ediciones.
- BUNGE, Mario. (1989). La Ciencia, su método su filosofía. Buenos Aires: Editorial Porrúa.
- CORTINA, Adela. (1989). Democracia Participativa y Sociedad Civil. Una ética empresarial. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores.
- CHALMERS, Alan F. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo veintiuno editores.
- CHINEA SALAZAR, José Agustín. (2001). Pedagogía para el Desarrollo del Pensamiento. Montería: Editorial Grafisinú.
- FERRATER MORA, José. (1972). Las Palabras y los Hombres. Barcelona: Editorial Península.
- FERM, Vergilius. (1962). Consesus Pentium.Runes: P. 64.
- FLOREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN RESTREPO, Alonso. (2001). Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá D.C: Editorial McGraw Hill.
- _____. (1997). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá. D.C: Editorial McGraw Hill.
- Foucault, M. (1972). La Arqueología del Saber. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1988). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- GARCÍA GARCÍA, José Joaquín. (2003). Didáctica de las Ciencias. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- GOMEZ BUENDÍA, Hernando. (1998). Educación: La Agenda del Siglo XXI hacia un Desarrollo Humano. Bogotá D. C: TM Editores.
- Habermas, J. (2000, 11 de junio). Aclaraciones a la ética del discurso. Recuperado en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/habermas.htm>
- Habermas, J. 1976. La reconstrucción del materialismo histórico. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. 1981a. “Historia y crítica de la opinión pública”. Gustavo Gili, Barcelona.
- Habermas, J. 1981b. “Conocimiento e interés”. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. 1984. “Ciencia y técnica como ideología”. Tecnos, Madrid.
- Habermas, J. 1985a. “Conciencia moral y acción comunicativa”. Península, Barcelona.
- Habermas, J. 1985b. “El discurso filosófico de la modernidad”. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. 1987a. “Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social”. Tecnos, Madrid.
- Habermas, J. 1987b. “Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social”. Taurus, Madrid, 1987.
- HABERMAS, Jürgen (1988). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. España: Taurus.
- Habermas, J. 1987c. “Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista”. Taurus, Madrid, 1987.
- Habermas, J. 1989. “Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos”. Cátedra, Madrid.
- Habermas, J. 1998. “Facticidad y validez”. Trotta, Madrid.
- Habermas, J. 2003. “Acción comunicativa y razón sin trascendencia”. Paidós, Barcelona
- Habermas, J. (1990). La Teoría de Acción Comunicativa. Tomo I y II. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1999). La Inclusión del Otro. Editorial Paidós. Barcelona.
- Habermas, J. Erläuterungen Zur Diskursethik, Aclaraciones a la Ética del Discurso, <http://www.ucm.es/info/eurogtheo/habermas.htm>, 2000.
- Habermas, J. (1982). Teoría y Praxis. Madrid: Editorial Tecnos.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e Interés*, en *Ideas y Valores*. Nros 42- 45. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Págs. 61-76.
- Habermas, J. (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1990). *El Pensamiento Postmetafísico*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1976). *What is Universal Pragmatic?*. Frankfurt: am main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston M.A: Beacon Press.
- Habermas, J. (2003). *Truth and Justification*. Cambridge M.A: Mit Press, Cambridge.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge M. A.: Mit Press.
- HOYOS VASQUEZ, Guillermo. (1998). *Ética y Educación para la Paz*, en: *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños* (pp.65-75). Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio-CINDE.
- HOYOS VASQUEZ, Guillermo y VARGAS GUILLEN, Germán. (1997). *La Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación en Ciencias Sociales: Las Ciencias de la Discusión*, Santafé de Bogotá: ASCUN-ICFES.
- _____ (1993). *Ética Comunicativa y Educación para la Democracia* Santafé de Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- IAFRANCESCO V. Giovanni M. (1998). *La Investigación Pedagógica: Una Alternativa para el Cambio Educativo*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Libros & Libros
- KANT, Emmanuel. (1989) *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Editorial Alfaguara,
- KANT, Emmanuel (1972). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*.
- KANT, E. *Crítica de la Razón Práctica*. La Paz Perpetua. México: Editorial Porrúa.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículo más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- KUHN, Thomas. (1992). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- LIPMAN, Mathew. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LOPEZ ARANGUREN, María Azucena y ROA QUIÑONEZ, Marta Yanet. (1999). *Pedagogía y Racionalidad Comunicativa*. Santafé de Bogotá D.C.: ICFES-Fundación Francisca Ratke.
- LUHMANN, Niklas. (1997) *Observaciones de la Modernidad. Racionalidad y contingencia en la Sociedad Moderna*. Barcelona: Editorial Paidós.
- MAGENDZO, Abraham. (1994). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santa Fé de Bogotá, D.C.: Editorial PIIIE
- MANTILLA, William. (1997). *El Científico y la Ciencia* Santafé de Bogotá, D.C.: UNAD.
- McCarthy, Thomas. (1998). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MOCKUS, Antanas. (1997). *Las Fronteras de la Escuela*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- MONSALVE, Alfonso. (1992). *Teoría de la Argumentación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- MORENO, Heladio. (200) *Pedagogía y Otros Conceptos Afines*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Antropos.
- MORIN, Edgar. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Editorial Magisterio. 1999.
- Murcia, P. P. (2009). *La práctica pedagógica en el aula. Un análisis crítico*. *Revista Educación y Pedagogía*, 4, 73-92. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>.
- OSSA, M. (2016) *La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 323-336, maio/ago. 2016.
- PERAFAN ECHEVERRY, Gerardo Andrés. *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- PERELMAN, CH. y OLBRECHTS- TYTECA, L. (1989) *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.
- POPPER, Karl R. (1990). *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- POPPER, Karl R.; ADORNO, Theodor; DAHRENDORF, Ralf y HABERMAS, Jürgen. (1978) *La Lógica de las Ciencias Sociales*. México D.F.: Editorial Grijalbo.

- PORLAN, Rafael. (1997). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editorial.
- PRIESTLEY, Mauren. (1996). *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico*. México D.F.: Editorial Trillas.
- RESCHER, Nicholas. (1995) *Pluralism: Against the Demand for Consensus*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- RODERICK, R. (1986) *Habermas and the foundations of critical theory*, New York: St. Martin's EE.UU.
- Schutz, Alfred (1932), *Fenomenología del mundo social*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Schutz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- TOULMIN, Stephen. (1987). *La Comprensión Humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- TAMAYO Y TAMAYO, Mario. (2002). *El proceso de la investigación científica*, México: Editorial Limusa.
- TOURAINÉ, Alain. (1997). *Podremos vivir juntos*. México: Fondo de Cultura económica.
- VASCO MONTOYA, Eloísa. (1995). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- VATTIMO, Gianni. (1994). *Hermenéutica y Racionalidad*. Compendio. Santa Fé de Bogotá D.C.: Editorial Norma
- WESTON, Anthony. (2003). *Las Claves de la Argumentación*, Barcelona: Alianza Editorial.
- WITTGENSTEIN, L. (1985). *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Editorial Alianza
- WITTGENSTEIN, L (1976). *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Editorial Tecnos
- ZAMBRANO LEAL, Armando. (2002). *Pedagogía, Educabilidad y Formación Docentes*, Santiago de Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- ZULETA, Estanislao. (1995). *Educación y Democracia*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1995). *Colombia al Filo de la Oportunidad, "Informe conjunto"*. Santafé de Bogotá D.C.: Colección Documentos de la Misión, Tomo I.

CERTIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD



Libro Edison

ID : 8bfd63434be640ff989ef85641d84b45a8871d9d



Nombre del fichero : Libro Edison.txt
Tamaño del archivo original : 2,08 MB
Número de palabras : 66.806
Número de caracteres : 448785

Depositante : DIGNA DIONISIA PEREZ BRAVO
Fecha de depósito : 16 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 16 de abril de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 17%

Sintáctica 17% Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos 2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 2%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

EVALUACIÓN POR PARES

I. Datos del libro

Título:	Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano
----------------	--

II. Datos del evaluador 1.

Institución:	Universidad De Catania. Italia.
Grado académico:	Postdoc. Ph.D. MSc. Lic. Professor Titular.
Fecha de evaluación:	10/04/2026

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
1. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
2. Los resúmenes aportan suficiente información sobre el contenido de los capítulos. <ul style="list-style-type: none">• Exponen los objetivos o propósitos.• Enuncian los métodos de la investigación.• Enfoques teóricos que sustentan los capítulos• Principales resultados, discusión y conclusiones.• Palabras clave.	De 0 a 3	2

<p>3. La introducción de los capítulos contiene los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión. • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 	De 0 a 4	4
<p>4. La metodología enuncia y desarrolla en los capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	8
<p>5. Los capítulos exponen los resultados de la investigación de manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.</p>	De 0-10	9
<p>6. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.</p>	De 0-10	8
<p>7. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).</p>	De 0 a 10	10
<p>8. Selectividad: Los capítulos presentados presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.</p>	De 0 a 15	15
<p>9. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.</p>	De 0 a 10	9
<p>10. Normalidad: Las investigaciones están organizadas y escritas de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.</p>	De 0 a 10	9

11. Los capítulos presentan elementos originales.	De 0 a 15	13
Calificación total	90	

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

I. Datos del libro

Título:	Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano
----------------	---

II. Datos del evaluador 2.

Institución:	Universidad del Carmen. México
Grado académico:	Postdoc. Ph.D. MSc. Lic. Professor Titular.
Fecha de evaluación:	17/04/2026

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
12. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
13. Los resúmenes aportan suficiente información sobre el contenido de los capítulos. <ul style="list-style-type: none"> • Exponen los objetivos o propósitos. • Enuncian los métodos de la investigación. • Enfoques teóricos que sustentan los capítulos • Principales resultados, discusión y conclusiones. • Palabras clave. 	De 0 a 3	3
14. La introducción de los capítulos contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes 	De 0 a 4	4

<p>con los mencionados en los resultados y la discusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 		
<p>15. La metodología enuncia y desarrolla en los capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	9
<p>16. Los capítulos exponen los resultados de la investigación de manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.</p>	De 0-10	9
<p>17. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.</p>	De 0-10	9
<p>18. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).</p>	De 0 a 10	10
<p>19. Selectividad: Los capítulos presentados presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.</p>	De 0 a 15	12
<p>20. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.</p>	De 0 a 10	10
<p>21. Normalidad: Las investigaciones están organizadas y escritas de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.</p>	De 0 a 10	10
<p>22. Los capítulos presentan elementos originales.</p>	De 0 a 15	14
Sustentación:		

Calificación total	93
---------------------------	-----------

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

Prácticas dialógicas en el contexto socio-educativo colombiano: Pensar una pedagogía crítica del discurso se presenta como una apuesta académica y ética por reubicar el sentido de la educación en el lugar que le corresponde: el de una práctica humana que se construye con otros, a través de la palabra, la escucha y la deliberación. En tiempos marcados por la aceleración informativa, la polarización discursiva y la fragilidad de los vínculos comunitarios, este libro insiste en una idea decisiva para las Ciencias Sociales y para la escuela contemporánea: no hay formación auténtica sin diálogo, y no hay diálogo fecundo sin condiciones que garanticen el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

La obra parte de una comprensión amplia del escenario educativo colombiano, donde las aulas y las instituciones no pueden leerse al margen de las realidades sociales que las atraviesan. La pobreza extrema, la precariedad económica, la lejanía geográfica, el mal estado de las vías, las limitaciones en servicios públicos y conectividad, la falta de transporte, la desintegración familiar y otras dificultades cotidianas no son simples “contextos” periféricos: son condiciones materiales y simbólicas que inciden en el rendimiento académico, en la permanencia escolar y en las posibilidades reales de aprendizaje. Reconocer esta complejidad no busca justificar el fracaso, sino ubicar el desafío en su verdadera dimensión: educar implica comprender las vidas concretas de niños, jóvenes y adultos, y asumir que la formación requiere corresponsabilidad entre docentes, directivos, familias y comunidad.



FUNGADE
SELLO EDITORIAL