



Transformaciones Pedagógicas y Epistemología Crítica

Pedagogical Transformations and Critical Epistemology

Dalia Natalie Ángel Penagos ¹, Samir Rolando Florido Gómez ².

¹ Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, docente, Ciudad de Panamá – Panamá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8287-7014>. Email: daliaangel.est@umecit.edu.pa

² Magister en Gerencia de Talento Humano, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, docente, Ciudad de Panamá – Panamá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8511-6864>. Email: samirflorido.est@umecit.edu.pa

Recibido: Día 23, Mes 02, Año 2026.

Aprobado: Día 20, Mes 03, Año 2026.

Publicado: Día 22, Mes 07, Año 2026.

Citación: Ángel, D., & Florido, S. (2026). Transformaciones Pedagógicas y Epistemología Crítica. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE*, 2 (23), 40–51.

Resumen:

La educación contemporánea atraviesa una profunda crisis de sentido derivada del agotamiento de los fundamentos epistemológicos que sustentaron la escuela moderna. Este artículo de reflexión analiza las transformaciones pedagógicas desde una perspectiva epistemológica crítica, argumentando que los desafíos actuales de la educación no son exclusivamente metodológicos o curriculares, sino que responden a la persistencia de una racionalidad instrumental basada en la objetividad, la fragmentación del conocimiento y la estandarización de los procesos formativos. A partir de las contribuciones de autores como Foucault, Bourdieu, Passeron, Illich y Morin, se examina cómo la escuela moderna ha operado como un dispositivo de control, disciplinamiento y reproducción de desigualdades sociales y culturales. En contraste, se exploran las aportaciones de las epistemologías críticas, particularmente las propuestas de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Sandra Harding, Donna Haraway, bell hooks y María Zambrano, quienes reivindican el conocimiento situado, la pluralidad de saberes, la subjetividad y la dimensión ética de la educación. Desde esta perspectiva, la pedagogía se concibe como una práctica política orientada a la emancipación, la justicia social y la transformación de la realidad. Asimismo, se analiza la necesidad de redefinir el papel docente como intelectual reflexivo, investigador de su práctica y mediador de saberes, así como la importancia de una formación docente crítica basada en la autorreflexión, la descolonización del conocimiento y el diálogo intercultural. Finalmente, se propone una educación transformadora sustentada en cinco pilares: pensamiento reflexivo, interdisciplinariedad, relacionalidad ética, contextualización radical y transformación social, orientados a construir una escuela más democrática, inclusiva y humanizadora.

Palabras Clave: Pedagogía crítica, epistemología, formación docente, racionalidad moderna, complejidad, educación transformadora.

Abstract:

Contemporary education is undergoing a profound crisis of meaning stemming from the exhaustion of the epistemological foundations that underpinned the modern school. This reflective article analyzes pedagogical transformations from a critical epistemological perspective, arguing that current educational challenges are not exclusively methodological or curricular, but rather respond to the persistence of an instrumental rationality based on objectivity, the fragmentation of knowledge, and the standardization of educational processes. Drawing on the contributions of authors such as Foucault,

Bourdieu, Passeron, Illich, and Morin, it examines how the modern school has operated as a mechanism for control, discipline, and the reproduction of social and cultural inequalities. In contrast, it explores the contributions of critical epistemologies, particularly the proposals of Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Sandra Harding, Donna Haraway, bell hooks, and María Zambrano, who champion situated knowledge, the plurality of knowledges, subjectivity, and the ethical dimension of education. From this perspective, pedagogy is conceived as a political practice oriented toward emancipation, social justice, and the transformation of reality. Likewise, the need to redefine the teacher's role as a reflective intellectual, a researcher of their own practice, and a mediator of knowledge is analyzed, as well as the importance of critical teacher training based on self-reflection, the decolonization of knowledge, and intercultural dialogue. Finally, a transformative education is proposed, supported by five pillars: reflective thinking, interdisciplinarity, ethical relationality, radical contextualization, and social transformation, all aimed at building a more democratic, inclusive, and humanizing school.

Keywords: Critical pedagogy, epistemology, teacher training, modern rationality, complexity, transformative education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, como práctica intrínsecamente humana y social, se encuentra hoy en un momento de profunda inflexión y crisis de sentido. Las certezas heredadas del proyecto moderno, que concibieron el saber como un monolito objetivo y la enseñanza como una mera transmisión de información, se han desvanecido ante la complejidad y la pluralidad del mundo contemporáneo. Este artículo se adentra en esta coyuntura para reflexionar sobre las transformaciones pedagógicas desde una perspectiva epistemológica crítica. Se argumenta que la crisis educativa actual no es de índole meramente metodológica, curricular o administrativa, sino que hunde sus raíces más profundas en la epistemología que ha sustentado la escuela por más de dos siglos. La escuela, concebida como un aparato estandarizado y homogéneo, se enfrenta a la paradoja de tener que formar individuos únicos y creativos dentro de un sistema diseñado para la uniformidad.

Lejos de una visión ingenua o neutral de la educación, se reconoce hoy que toda práctica pedagógica es un acto intrínsecamente político y ético, situado en un contexto cultural e histórico determinado. Como señala Michael W. Apple (2002), las teorías educativas no son inertes; emergen de contextos de disputa por el sentido y tienen un impacto directo y tangible en la formación docente, en la configuración de la estructura curricular y, de forma más fundamental, en la relación entre el saber y la sociedad. La pedagogía, en este sentido, no es solo un conjunto de técnicas para la transmisión de contenidos, sino una filosofía en acción, una toma de posición frente a la realidad. En un mundo crecientemente polarizado y desigual, la educación no puede permanecer ajena a los debates sobre la justicia social, la equidad y la emancipación. Su papel se torna crucial en la formación de ciudadanos capaces de discernir la información, cuestionar la autoridad y actuar de forma ética en sus comunidades.

Este artículo se propone una lectura crítica del pensamiento pedagógico actual, anclada en las transformaciones epistemológicas que desafían la racionalidad moderna. Se parte del reconocimiento del conocimiento como una construcción situada (Harding, 1991), que no puede desvincularse de los sujetos que lo producen y de los contextos en los que se insertan. La idea de un conocimiento objetivo y universal, despojado de cualquier mediación humana, se revela como un mito que

oculta relaciones de poder y privilegia una única forma de entender el mundo. Esta perspectiva nos obliga a revisar los cimientos de la educación, desde la selección de los contenidos hasta la forma en que se evalúa el aprendizaje. A lo largo del texto, se explorará cómo esta idea configura nuevas formas de enseñar, aprender y vincularse, proponiendo un modelo que honre la pluralidad y la diversidad. El objetivo es construir un argumento sólido a favor de una educación que no solo informe, sino que también forme sujetos capaces de cuestionar, interpretar y, en última instancia, transformar su realidad. El trabajo se ha estructurado en cinco apartados clave, que progresan desde la crítica del pasado hasta la proposición de un futuro pedagógico.

El primer apartado, titulado "El Legado de la Modernidad y la Crisis de la Racionalidad Instrumental", se sumerge en el análisis de los fundamentos filosóficos que dieron origen a la escuela moderna. Se examina la influencia de la filosofía cartesiana y el positivismo de Comte, y cómo esta epistemología monocultural se tradujo en una pedagogía de la estandarización y el control. En esta sección, se articulan las críticas de Foucault sobre el poder y la disciplina, de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción social, y de Illich sobre la desescolarización, para ofrecer un panorama completo de los límites de este modelo. La intención es desmitificar la neutralidad de la escuela y mostrar cómo esta ha funcionado, en muchos sentidos, como un aparato de control social.

El segundo apartado, "La Emergencia de las Epistemologías Críticas y su Impacto en la Pedagogía", marca el punto de inflexión. Se presentan los principales marcos teóricos que desafían el monismo epistémico de la modernidad. Se discute la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y el concepto de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos como alternativas que validan el conocimiento popular y abogan por la descolonización del pensamiento. Además, se incorpora la visión de las epistemologías feministas de Sandra Harding y Donna Haraway

para subrayar la importancia del conocimiento situado y de la subjetividad en la construcción del saber. La meta de esta sección es mostrar cómo la pedagogía crítica no es solo una teoría, sino una forma de resistencia epistémica.

En el tercer apartado, "La Transformación de la Práctica Docente: Rupturas y Posibilidades", el foco se traslada a la praxis del aula. Se analizan las rupturas con la pedagogía tradicional y se propone un

nuevo rol para el docente. Se discute el paso de una pedagogía centrada en la disciplina a una que se funda en el vínculo ético y el cuidado, recurriendo a las ideas de Bell hooks y Gert Biesta. Se introduce el concepto de la reflexividad como una herramienta epistemológica y política, apoyándose en los trabajos de Donald Schön y Stephen Kemmis, para posicionar al docente como un intelectual que investiga su propia acción.

El cuarto apartado, "La Formación Docente para una Pedagogía Crítica", aborda directamente el desafío de cómo preparar a los educadores para esta nueva visión. Se analizan las limitaciones de la formación docente tradicional, enfocada en la técnica, y se proponen horizontes que prioricen la politización de la práctica, la autorreflexión y el diálogo de saberes. Se argumenta que la formación docente debe ser un espacio de descolonización personal y profesional, donde los futuros educadores aprendan a ser traductores culturales y agentes de cambio.

Finalmente, el quinto apartado, "Propuesta Pedagógica para una Educación Transformadora", sintetiza los hallazgos del artículo en un marco conceptual de cinco pilares. Estos pilares pensamiento reflexivo, interdisciplinariedad, relacionalidad ética, contextualización radical y transformación social no se presentan como un recetario, sino como una guía para una praxis pedagógica que busca rearticular la enseñanza con la vida, el saber con la dignidad y la escuela con el mundo. La conclusión cierra el círculo, reafirmando la pedagogía crítica como una apuesta por una sociedad más justa, equitativa y humana.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

El Legado de la Modernidad y la Crisis de la Racionalidad Instrumental

La Escuela Moderna como Dispositivo de Control y Reproducción. El proyecto educativo de la modernidad, forjado bajo la égida de la Ilustración y la fe inquebrantable en la razón, se erigió sobre cimientos epistemológicos que hoy se muestran profundamente cuestionables. La escuela moderna, tal como la conocemos, no es un producto natural de la civilización, sino un artefacto diseñado con propósitos específicos. Su arquitectura, su organización temporal y sus metodologías pedagógicas reflejan una visión del mundo y del ser humano que ha sido sistemáticamente criticada desde la pedagogía y la filosofía del siglo XX. La influencia de pensadores como René Descartes y Auguste Comte fue fundamental en la concepción de un saber fragmentado, objetivo y despojado de cualquier mediación subjetiva. Este legado epistemológico dio forma a una pedagogía que priorizó la transmisión de un conocimiento considerado neutral y universal, relegando a un segundo plano la experiencia, la emoción y la historia de los estudiantes.

La escuela, en este contexto, se configuró como una tecnología de poder y disciplinamiento. Michel Foucault (1975) fue el gran arquitecto de esta crítica, al desvelar cómo las instituciones de la modernidad (la prisión, el hospital, el asilo y, por supuesto, la escuela) funcionaban como espacios de normalización. En su obra seminal, *Vigilar y castigar*, Foucault describe el panóptico, una estructura arquitectónica que permitía la

vigilancia constante de los individuos. Aunque no siempre visible, la lógica del panóptico se infiltró en la escuela a través de los horarios rígidos, la disposición de los pupitres, la clasificación por grados y los exámenes estandarizados. Estos dispositivos disciplinarios buscaban producir cuerpos y mentes dóciles, individuos que pudieran ser fácilmente insertados en el engranaje de la sociedad industrial. La docencia, bajo esta lógica, se convertía en una labor de vigilancia y control, donde el maestro era el garante del orden y el silencio, más que un facilitador del aprendizaje.

Además de ser un dispositivo de control, la escuela moderna operó como un aparato de reproducción social. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) demostraron que, lejos de ser un espacio de movilidad social equitativa, la institución escolar legítima y perpetúa las desigualdades de clase. El éxito académico, a menudo presentado como el resultado del mérito individual, es en realidad un reflejo del capital cultural heredado de la familia. Los estudiantes de clases privilegiadas llegan a la escuela con un lenguaje, un conjunto de valores y un conocimiento implícito que se alinea con las exigencias del currículo escolar, dándoles una ventaja que el sistema legítima como "talento" o "inteligencia". La pedagogía, al no reconocer y valorar los saberes y códigos culturales de las clases populares, contribuye a su "fracaso escolar" y, con ello, a la reproducción de la estructura social. La escuela se convierte así en un agente de violencia simbólica, que impone una cultura dominante como la única legítima y desvaloriza las demás.

La estandarización curricular, una de las características más marcadas de la escuela moderna, es otro pilar de esta lógica de reproducción. La idea de que todos los estudiantes deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y de la misma manera, ignora radicalmente las diferencias individuales, culturales y contextuales. Esta estandarización, lejos de ser un factor de equidad, se convierte en un instrumento de opresión epistémica. Al imponer un currículo homogéneo y eurocéntrico, la escuela silencia otras formas de conocimiento y otras cosmovisiones. El saber ancestral, las historias locales y las experiencias comunitarias son marginadas, considerándolas irrelevantes o incluso inferiores. Como resultado, la educación se desvincula de la realidad de los estudiantes, perdiendo su sentido y su capacidad de conectar con sus vidas.

Finalmente, la crítica de Ivan Illich (1970) añade otra capa a la comprensión de la crisis de la escuela. En su obra *La sociedad desescolarizada*, Illich argumentó que la escolarización obligatoria genera una dependencia radical del sistema, anulando la capacidad de los individuos para aprender de forma autónoma. La escuela, según Illich, se ha convertido en un "monopolio radical" del conocimiento, en el sentido de que nos hace creer que el aprendizaje válido solo puede ocurrir dentro de sus muros, bajo la guía de un experto y con la certificación de un título. Esta institucionalización del aprendizaje ha privado a la sociedad de la capacidad de autoformarse y de crear redes de conocimiento fuera de las estructuras formales. La escuela, en lugar de ser un catalizador del aprendizaje, se ha vuelto un obstáculo que produce una "sociedad desescolarizada" en el sentido de que los individuos han perdido la confianza en su propia capacidad para aprender.

En síntesis, la escuela moderna, con su epistemología positivista y su organización panóptica, funcionó como un doble dispositivo: de control y de reproducción. Operó para disciplinar los cuerpos y las mentes, y para legitimar las desigualdades sociales bajo la apariencia de mérito. Esta crítica no busca anular la institución escolar, sino abrir el camino para una profunda revisión de sus fundamentos. La crisis de este modelo no es un fracaso del sistema, sino la evidencia de que sus cimientos epistemológicos se han agotado, obligándonos a buscar nuevas formas de concebir la educación, el conocimiento y el ser humano.

Del Racionalismo Fragmentado a la Comprensión de la Complejidad

El legado del racionalismo moderno en la educación no solo se manifiesta en la organización del sistema escolar, sino, de forma más insidiosa, en la propia estructura epistemológica del saber. La filosofía que priorizó la razón instrumental como única vía legítima de conocimiento condujo a una fragmentación radical de la realidad, disecionándola en parcelas de saber discretas y especializadas. La escuela, como reflejo de esta visión, se organizó en un currículo atomizado, con asignaturas estancas (matemáticas, historia, biología, literatura) que raras veces dialogaban entre sí. Esta compartimentación, lejos de ser un factor de orden y claridad, generó lo que Edgar Morin (1999) denomina una inteligencia ciega, incapaz de percibir la interconexión de los fenómenos y la complejidad inherente al ser humano y al mundo.

Morin, en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, critica esta lógica reduccionista, argumentando que ha producido una "disyunción" entre el conocimiento científico y la comprensión de la vida. Al aislar las disciplinas, la escuela ha perdido la capacidad de generar un saber con sentido, desconectando al estudiante de su propia realidad existencial. El conocimiento se presenta como una suma de partes inconexas, memorizables en un examen, pero inútiles para la vida. El reduccionismo pedagógico, por ejemplo, enseña la historia como una sucesión de fechas y batallas, sin conectar los eventos con las fuerzas sociales, económicas y culturales que los produjeron. Enseña biología sin vincularla con la ética de la vida o la crisis ambiental. De esta forma, el currículo, en su intento por ser exhaustivo, se vuelve irrelevante.

El problema de la fragmentación se agrava cuando consideramos la naturaleza multidimensional del ser humano. El ser humano es un ser biológico, social, psíquico, cultural y espiritual. La escuela moderna, sin embargo, lo aborda como si fuera una suma de estas partes, y a menudo, ignora algunas de ellas por completo. Esta visión incompleta se opone a la comprensión de la complejidad, que es la capacidad de tejer juntos los diferentes hilos de la realidad. Como Morin insiste, el pensamiento complejo no es un saber exhaustivo, sino una forma de pensar que busca la interconexión, la contextualización y la integración de las partes en un todo. El docente, bajo esta perspectiva, no es un simple especialista en una materia, sino un mediador que ayuda a los estudiantes a construir puentes entre los saberes y a comprender que no hay una única verdad, sino una red de verdades interdependientes.

La crisis de la racionalidad instrumental en la pedagogía se manifiesta también en la incapacidad de la escuela para responder a los desafíos contemporáneos. La escuela, al seguir un modelo homogéneo y eurocéntrico, ignora las experiencias y los saberes que los estudiantes traen consigo, perpetuando un currículo que silencia lo diferente, lo local y lo no occidental. La estandarización, lejos de ser un factor de equidad, se convierte en un instrumento de opresión epistémica. Al imponer una única forma de conocimiento como válida, la escuela desvaloriza el saber ancestral, las historias locales y las experiencias comunitarias. Boaventura de Sousa Santos (2009) se refiere a esta imposición como la "monocultura de la ciencia", que ha invisibilizado y marginalizado otras formas de conocimiento. La educación, en este contexto, se desvincula de la realidad de los estudiantes y de su entorno, perdiendo su sentido y su capacidad de conectar con sus vidas.

El pensamiento crítico, en contraste con el pensamiento fragmentado, busca las relaciones de poder en la construcción del conocimiento. Como argumenta Lorraine Code (1991), la objetividad es un mito que oculta el punto de vista privilegiado del cual se habla. El conocimiento no es un reflejo de la realidad, sino una construcción social y política. Por ello, la pedagogía crítica invita a los estudiantes a cuestionar el "para qué" y el "para quién" del saber. No se trata solo de aprender los contenidos, sino de desentrañar las fuerzas que los seleccionaron y los legitimaron. Este enfoque transforma el rol del estudiante de un receptor pasivo a un agente epistémico, capaz de interrogar los saberes que se le presentan y de construir su propia comprensión del mundo de forma consciente.

En este sentido, la superación del racionalismo fragmentado no es solo una cuestión metodológica, sino un imperativo ético y político. Es un llamado a rearticular la educación con la vida, a reconectar el saber con la experiencia y a construir un conocimiento que sea relevante, contextualizado y emancipador. La complejidad no es un obstáculo a superar, sino una condición de la realidad que la escuela debe abrazar. Aceptar la complejidad implica aceptar la pluralidad de saberes, la multidimensionalidad de los fenómenos y la necesidad de un pensamiento que integre en lugar de dividir. Se trata, en esencia, de una transformación de la conciencia pedagógica, que se desplaza de la mera transmisión a la creación de sentido.

La Emergencia de las Epistemologías Críticas y su Impacto en la Pedagogía

La crisis del racionalismo fragmentado, evidente en la incapacidad de la escuela para generar un conocimiento significativo y contextualizado, abrió el camino para el surgimiento de nuevos paradigmas. Estos marcos teóricos, consolidados a partir de la segunda mitad del siglo XX, desafiaron el monismo epistémico de la modernidad y propusieron una visión del conocimiento más plural, situada y, sobre todo, comprometida con la transformación social. La pedagogía crítica se consolidó como un movimiento intelectual y práctico que no solo buscaba mejorar los métodos de enseñanza, sino, de manera más radical, redefinir el propósito mismo de la educación.

Hacia una Ecología de Saberes y la Descolonización del Conocimiento

Una de las figuras fundacionales de esta corriente es Paulo Freire (1970), quien, desde la praxis de la educación popular en América Latina, concibió la pedagogía como una práctica de la libertad y concientización. Freire se opuso al modelo de la "educación bancaria", donde el estudiante es visto como un "recipiente" vacío que el docente debe llenar con información. En su lugar, propuso una pedagogía basada en el diálogo y la problematización de la realidad. Para él, el conocimiento no es algo que se transmite, sino que se construye colectivamente a través de la reflexión crítica sobre la propia experiencia de vida. Freire subrayó que el saber popular y la experiencia de los oprimidos son tan válidos y legítimos como el conocimiento académico. Su método pedagógico se basa en la alfabetización como un proceso de "leer el mundo" y no solo la palabra, transformando al estudiante de objeto a sujeto activo y político. Esta pedagogía es, en esencia, una ontología y una epistemología en sí misma, que busca dignificar al sujeto popular.

Boaventura de Sousa Santos (2009) lleva esta idea más allá con su concepto de ecología de saberes, defendiendo la coexistencia y el diálogo entre diferentes formas de conocimiento. Esta visión se opone a la "monocultura de la ciencia", que ha invisibilizado saberes ancestrales, comunitarios y del "Sur global". La pedagogía crítica, desde esta perspectiva, debe ser un espacio donde los estudiantes aprendan a valorar y articular múltiples formas de entender el mundo, resistiendo así la colonización epistémica (Santos, 2018). Enrique Dussel (2013) complementa esta crítica, argumentando que la pedagogía debe ser una "pedagogía de la liberación" que desmantele las estructuras de poder que emanan del Norte global, y que el currículo, a menudo, es una herramienta para la reproducción de la colonialidad. El impacto de estas ideas es profundo: la escuela deja de ser un lugar donde se impone una única verdad para convertirse en un espacio de encuentro y diálogo entre saberes diversos.

La Subjetividad en la Construcción del Conocimiento

La epistemología moderna, en su afán por alcanzar una objetividad pura, construyó la ilusión de un sujeto de conocimiento desencarnado y neutral. Este sujeto, idealizado por la Ilustración, era concebido como una mente aislada del cuerpo, las emociones y el contexto social. Sin embargo, las epistemologías críticas, y en particular las feministas, han desmantelado esta ficción, demostrando que no existe un conocimiento sin sujeto, y que este sujeto siempre está situado en un entramado de relaciones de poder, género, raza y clase.

Las filósofas feministas Sandra Harding (1991) y Donna Haraway (1991) fueron cruciales en esta ruptura. Harding, con su concepto del "punto de vista feminista", argumentó que las experiencias de las mujeres, a menudo marginalizadas por la ciencia hegemónica, ofrecen un punto de partida epistémico más riguroso para comprender la realidad social. Su crítica no busca reemplazar una objetividad por otra, sino mostrar que la objetividad cartesiana es, en realidad, la perspectiva

particular de un grupo social (hombres, blancos, occidentales) que se ha universalizado. En cambio, propone una objetividad fuerte, que se alcanza al reconocer y analizar críticamente el punto de vista desde el cual se produce el conocimiento.

Haraway, por su parte, profundiza en la noción del conocimiento situado. Para ella, la objetividad no es la visión desde "ningún lugar", sino la visión desde un "lugar" particular y responsable. La objetividad se logra al reconocer la mediación del cuerpo, la historia y la posición social en la construcción del saber. Haraway rechaza la visión de un conocimiento total y universal en favor de un conocimiento parcial y perspectivista, pero que es, precisamente por su parcialidad, más honesto y ético. Enseñar, desde esta perspectiva, no es una imposición de verdades absolutas, sino una invitación a explorar las múltiples narrativas de la realidad. Esta postura obliga a los docentes a reflexionar sobre sus propios sesgos y a crear espacios donde los estudiantes puedan validar sus propias experiencias como fuentes legítimas de saber.

La pedagogía, al integrar esta visión, se transforma radicalmente. El docente ya no es el único poseedor de un conocimiento objetivo, sino un mediador de saberes que facilita la construcción de conocimiento desde la experiencia de los estudiantes. Esto significa que la historia de un estudiante de una comunidad indígena no es un obstáculo para el aprendizaje de la historia universal, sino un punto de partida invaluable para comprenderla desde una perspectiva crítica y descolonial. La enseñanza no es una imposición de un canon preestablecido, sino una negociación de significados donde se valora la voz de cada sujeto. Como afirma bell hooks (1994), el aula debe ser un espacio de liberación donde se celebre la diferencia, y el docente debe ser capaz de "conocer el rostro del otro".

La filósofa española María Zambrano (2007) complementa esta perspectiva con su concepción de la razón poética. Zambrano critica la razón instrumental por su capacidad para "dejar a la persona fuera", reduciendo el mundo a una abstracción lógica y a una suma de objetos. En contraposición, propone una razón que sea capaz de habitar la realidad desde la sensibilidad, la emoción y la experiencia interior. La razón poética no busca la verdad en el concepto abstracto, sino en la revelación que surge del encuentro con lo real. En la educación, esto se traduce en una pedagogía que no solo busca el conocimiento del mundo exterior, sino que también promueve el autocuidado y la autoconciencia, conectando el saber con el alma y la vida misma. La escuela, en definitiva, se transforma de un espacio de adoctrinamiento en un espacio de emancipación intelectual y personal, donde la subjetividad no es un obstáculo, sino el motor principal del aprendizaje significativo.

Hacia una Ecología de Saberes y la Descolonización del Conocimiento

La crisis del racionalismo fragmentado y la evidente incapacidad de la escuela para generar un conocimiento significativo abrieron la puerta a nuevos paradigmas que buscaban no solo reformar la educación, sino redefinir su propósito fundamental. En este contexto, la pedagogía crítica se consolida como una fuerza intelectual y práctica que

no se limita a mejorar métodos, sino que se atreve a cuestionar los cimientos epistemológicos de la modernidad. Su visión es, ante todo, una crítica a la monocultura del saber y una defensa de la pluralidad epistémica.

Una de las figuras más influyentes en esta corriente es Paulo Freire (1970), quien, desde la praxis de la educación popular en América Latina, concibió la pedagogía como una práctica de la libertad y concientización. La genialidad de Freire radicó en su capacidad para articular una pedagogía profundamente humana con una crítica sociopolítica radical. Se opuso al modelo de la "educación bancaria", una metáfora poderosa que describe al estudiante como un "recipiente" vacío que el docente, como figura de autoridad, debe llenar con información. Esta concepción, Freire argumentaba, deshumaniza tanto al educando como al educador, y es el pilar de un sistema opresor. En su lugar, propuso una pedagogía basada en el diálogo y la problematización de la realidad. Para Freire, el conocimiento no es algo que se transmite de forma vertical, sino que se construye colectivamente a través de la reflexión crítica sobre la propia experiencia de vida. El docente se convierte en un co-investigador, y el aula, en un espacio de intercambio horizontal. El proceso de alfabetización, por ejemplo, no se limitaba a decodificar palabras, sino a "leer el mundo" y, al hacerlo, tomar conciencia de las injusticias y las opresiones para poder actuar sobre ellas. La pedagogía de Freire es, en esencia, una ontología y una epistemología en sí misma, que busca dignificar al sujeto popular.

Expandiendo esta visión, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009) lleva la crítica a la monocultura del saber a un nivel global con su concepto de ecología de saberes. Santos argumenta que la hegemonía del conocimiento científico occidental ha invisibilizado y marginalizado sistemáticamente otras formas de conocimiento, como los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, las prácticas agrícolas tradicionales o las cosmovisiones del "Sur global". Esta imposición de una única epistemología no es casual; es un pilar de la colonización epistémica, que acompaña y justifica la dominación económica y política. La ecología de saberes, en contraste, defiende la coexistencia, el diálogo y la interpenetración de diferentes tipos de conocimiento. No se trata de rechazar la ciencia, sino de reconocer sus límites y ponerla en diálogo con otros saberes, en una relación de respeto mutuo. El conocimiento, en esta perspectiva, no es una propiedad exclusiva de la academia, sino un bien común que reside en las comunidades y en las experiencias de vida.

La pedagogía crítica, al abrazar esta ecología de saberes, se transforma radicalmente. La escuela deja de ser un lugar donde se impone una única verdad para convertirse en un espacio de encuentro y diálogo entre saberes diversos. Esto implica una revisión profunda del currículo y de la didáctica. Un docente que opera bajo esta lógica no puede limitarse a enseñar la historia universal desde una perspectiva eurocéntrica; debe integrar las historias locales, las narrativas de los pueblos oprimidos y las resistencias que han dado forma al presente. De manera similar, en la enseñanza de las ciencias, se pueden explorar las prácticas de herbolario tradicional, dialogando con la química y la botánica, para mostrar que el conocimiento no es monolítico, sino un tejido complejo. Este enfoque valida la experiencia de los estudiantes, sus familias y sus comunidades

como una fuente legítima de saber, y así, contribuye a la descolonización del pensamiento.

Enrique Dussel (2013) complementa esta crítica, argumentando que la pedagogía debe ser una "pedagogía de la liberación" que desmantele las estructuras de poder que emanan del Norte global. El currículo, a menudo, es una herramienta para la reproducción de la colonialidad, al privilegiar ciertos autores, ciertos cánones y ciertos problemas sobre otros. La educación, para Dussel, debe ser un acto de "des-cubrimiento" de la propia realidad y de la propia historia, para que los sujetos oprimidos puedan construir su propia identidad y su propia voz. Este proceso de liberación no es solo intelectual, sino también político y ético.

La descolonización del conocimiento en la educación no es un mero adjetivo; es un imperativo que exige una profunda autocrítica por parte de los docentes e investigadores. Nos obliga a cuestionar qué autores se leen, qué temas se consideran importantes, y qué metodologías se privilegian. Nos invita a explorar las pedagogías del Sur, las pedagogías indígenas y las pedagogías feministas como fuentes de una sabiduría pedagógica que ha sido sistemáticamente silenciada. El impacto de estas ideas es profundo: la escuela deja de ser un lugar donde se impone una única verdad para convertirse en un espacio de encuentro, diálogo y co-creación. Se transforma de un espacio de adoctrinamiento en un espacio de emancipación intelectual y personal, donde la pluralidad de saberes es el motor principal del aprendizaje verdaderamente significativo.

La Subjetividad en la Construcción del Conocimiento

La epistemología moderna, en su afán por alcanzar una objetividad pura y universal, construyó la ilusión de un sujeto de conocimiento desencarnado y neutral. Este sujeto, idealizado por la Ilustración, era concebido como una mente aislada del cuerpo, las emociones, los afectos y el contexto social. Se asumía que, para que el conocimiento fuera válido y verdadero, debía ser producido por un observador imparcial, libre de prejuicios y de la influencia de su propia biografía. Sin embargo, las epistemologías críticas, y en particular las feministas, han desmantelado esta ficción, demostrando que no existe un conocimiento sin sujeto, y que este sujeto siempre está situado en un entramado de relaciones de poder, género, raza, clase y cultura. La aparente neutralidad de la ciencia y la pedagogía modernas se revela, en realidad, como la perspectiva particular de un grupo social que se ha universalizado y se ha impuesto sobre las demás.

Las filósofas feministas Sandra Harding (1991) y Donna Haraway (1991) fueron cruciales en esta ruptura epistémica. Harding, con su concepto del "punto de vista feminista", argumentó que las experiencias de las mujeres, a menudo marginalizadas por la ciencia hegemónica, ofrecen un punto de partida epistémico más riguroso para comprender la realidad social. Su crítica no busca reemplazar una objetividad por otra, sino mostrar que la objetividad cartesiana es, en esencia, la perspectiva particular de un grupo social (hombres, blancos, occidentales) que se ha universalizado. En su lugar, propone una objetividad fuerte, que se alcanza al reconocer y analizar críticamente el punto de vista desde el cual se produce el conocimiento. Esto significa que el conocimiento es más

objetivo cuando se reconoce la subjetividad de quien lo produce, no cuando se la oculta. La pedagogía que adopta esta visión no solo enseña el "qué" del conocimiento, sino también el "quién", el "desde dónde" y el "para qué" de su producción, empoderando a los estudiantes para que cuestionen la supuesta verdad de los cánones establecidos.

Haraway, por su parte, profundiza en la noción del conocimiento situado. Para ella, la objetividad no es la visión desde "ningún lugar", un ideal inalcanzable, sino la visión desde un "lugar" particular y responsable. La objetividad se logra al reconocer la mediación del cuerpo, la historia y la posición social en la construcción del saber. Haraway rechaza la visión de un conocimiento total y universal en favor de un conocimiento parcial y perspectivista, pero que es, precisamente por su parcialidad y su conciencia de sí mismo, más honesto y ético. Enseñar, desde esta perspectiva, no es una imposición de verdades absolutas, sino una invitación a explorar las múltiples narrativas de la realidad. Esta postura obliga a los docentes a reflexionar sobre sus propios sesgos y a crear espacios donde los estudiantes puedan validar sus propias experiencias como fuentes legítimas de saber. Se trata de una pedagogía que honra la diversidad epistémica y celebra la pluralidad de voces en el aula.

La pedagogía, al integrar esta visión de la subjetividad como motor de conocimiento, se transforma radicalmente. El docente ya no es el único poseedor de un conocimiento objetivo, sino un mediador de saberes que facilita la construcción de conocimiento desde la experiencia de los estudiantes. Esto significa que la historia de un estudiante de una comunidad indígena no es un obstáculo para el aprendizaje de la historia universal, sino un punto de partida invaluable para comprenderla desde una perspectiva crítica y descolonial. La enseñanza no es una imposición de un canon preestablecido, sino una negociación de significados donde se valora la voz de cada sujeto. Como afirma bell hooks (1994), el aula debe ser un espacio de liberación donde se celebre la diferencia, y el docente debe ser capaz de "conocer el rostro del otro". hooks propone una pedagogía que ponga la emoción, el cuerpo y la conciencia en el centro de la enseñanza, superando la dicotomía cartesiana que ha silenciado a los sujetos históricamente marginalizados.

La filósofa española María Zambrano (2007) complementa esta perspectiva con su concepción de la razón poética. Zambrano critica la razón instrumental por su capacidad para "dejar a la persona fuera", reduciendo el mundo a una abstracción lógica y a una suma de objetos. En contraposición, propone una razón que sea capaz de habitar la realidad desde la sensibilidad, la emoción y la experiencia interior. La razón poética no busca la verdad en el concepto abstracto, sino en la revelación que surge del encuentro con lo real. En la educación, esto se traduce en una pedagogía que no solo busca el conocimiento del mundo exterior, sino que también promueve el autocuidado y la autoconciencia, conectando el saber con el alma y la vida misma. La escuela, en definitiva, se transforma de un espacio de adoctrinamiento en un espacio de emancipación intelectual y personal, donde la subjetividad no es un obstáculo, sino el motor principal del aprendizaje significativo. Se reconoce que la verdadera educación no es la acumulación de datos, sino la capacidad de dar sentido a la propia existencia y de relacionarse con el mundo de forma íntegra y consciente.

La Transformación de la Práctica Docente: Rupturas y Posibilidades

La adopción de una epistemología crítica exige una transformación radical que va más allá de la mera actualización curricular o la adopción de nuevas tecnologías. El cambio más profundo y significativo ocurre en la práctica docente, el corazón mismo del acto educativo. El maestro, lejos de ser un simple ejecutor de un plan de estudios o un técnico especializado en la transmisión de datos, debe asumir un rol completamente nuevo: el de intelectual reflexivo y mediador de sentido. Esta transformación implica rupturas fundamentales con el modelo pedagógico tradicional y la apertura a nuevas posibilidades para el aula.

De la Disciplina al Vínculo Ético y el Cuidado

La pedagogía tradicional, con su énfasis en el control y el orden, tendió a deshumanizar la relación entre docente y estudiante, reduciéndola a un intercambio funcional y jerárquico. En este modelo, el respeto se equiparaba al silencio y la obediencia, y el rol del maestro era mantener la disciplina. Sin embargo, las pedagogías críticas postulan una ruptura definitiva con esta lógica. El aula deja de ser un espacio de disciplina para convertirse en un lugar de vínculo ético y cuidado.

Bell hooks (1994), en su influyente obra *Enseñando a transgredir*, propuso una pedagogía encarnada, donde el docente se presenta no como una autoridad distante e infalible, sino con vulnerabilidad y autenticidad. Enseñar, para hooks, es un acto de cuidado que invoca la dignidad del otro, construyendo un vínculo basado en el respeto mutuo. El docente reconoce que el aprendizaje solo puede florecer en un ambiente de confianza, donde los estudiantes se sientan seguros para compartir sus ideas, sus dudas y sus experiencias. Esta pedagogía se opone a la lógica del miedo y la coacción, y se fundamenta en la idea de que la verdadera autoridad del docente no proviene del poder, sino de su capacidad para generar un vínculo humano. El respeto no se exige, se construye.

Esta perspectiva ética es profundizada por Gert Biesta (2015), quien plantea que la educación debe ser vista como un "bello riesgo". El riesgo de la educación, según Biesta, no radica en el fracaso de la transmisión de conocimientos, sino en el acontecimiento de la subjetivación. La educación debe confrontar al estudiante con el mundo para que pueda responder a él de manera autónoma y ética, convirtiéndose en un sujeto único e irreducible. El docente no tiene el control total del proceso, sino que acompaña al estudiante en este viaje de autodescubrimiento. La práctica pedagógica, desde esta visión, se aleja de la idea de resultados predecibles y se centra en el acontecimiento ético del encuentro pedagógico (Bárcena & Mélich, 2000), donde lo importante no es solo lo que se aprende, sino quién se es en ese proceso. El cuidado, en este contexto, no es una mera cortesía, sino un imperativo ontológico que reconoce la existencia del otro en su totalidad.

La Reflexividad como Herramienta Epistemológica y Política

El docente crítico no es un simple técnico que aplica un método, sino un intelectual transformador (McLaren, 2005) que investiga su propia práctica. Esta es una de las rupturas más significativas con el modelo tradicional, que concebía al maestro como el último eslabón de una cadena de producción educativa.

Donald Schön (1983) acuñó el término práctico reflexivo para describir al profesional que piensa en la acción y sobre la acción, interpretando y ajustando sus decisiones en tiempo real. La práctica, desde esta perspectiva, no es la mera aplicación de la teoría, sino una fuente de conocimiento en sí misma. Schön distinguió entre el "conocimiento en la acción" (el saber hacer implícito) y la "reflexión en la acción" (la capacidad de cuestionar y reevaluar ese saber hacer mientras se ejecuta). Esta distinción es crucial para la pedagogía, ya que libera al docente de la dependencia de recetas preestablecidas y lo invita a ser un constructor de conocimiento en el aula.

Stephen Kemmis (2009) profundiza esta idea al concebir la reflexividad como una postura epistemológica y política. Para Kemmis, la reflexión del docente no debe limitarse a la dimensión técnica ("¿funcionó mi método?"), sino que debe abarcar la dimensión práctica ("¿qué aprendieron realmente mis estudiantes?") y, sobre todo, la dimensión crítica ("¿por qué estoy enseñando esto de esta manera? ¿A quién sirve este conocimiento?"). Esta reflexividad crítica es lo que permite al docente cuestionar el para qué de su acción, analizando los contextos de poder que la atraviesan. La reflexividad no es un ejercicio individual, sino un diálogo crítico con colegas, estudiantes y la comunidad. Como señalan Carr y Kemmis (1986), la reflexión debe conducir a la acción, es decir, a la transformación de la práctica. La reflexividad es, en esencia, una forma de investigación-acción que permite al docente tomar conciencia de las contradicciones de su contexto y actuar sobre ellas para generar un cambio.

En síntesis, la transformación de la práctica docente hacia una visión crítica implica un doble movimiento: una ruptura con la lógica de la disciplina y el control para abrazar el vínculo ético y el cuidado, y un paso de la aplicación de la técnica a la reflexividad crítica. El maestro, en este nuevo rol, se convierte en un artesano del saber, un investigador de su propia práctica y un mediador de horizontes que acompaña a los estudiantes en el complejo y bello viaje de la construcción de sí mismos.

La Formación Docente para una Pedagogía Crítica

La adopción de una pedagogía crítica como horizonte de sentido para la práctica educativa no puede ser un simple agregado a la formación docente, sino que exige una reestructuración profunda y fundamental de su lógica y sus objetivos. Si la escuela moderna se sustentó en la formación de un docente técnico, la pedagogía crítica demanda la formación de un intelectual transformador. Este cambio de paradigma implica un quiebre radical con los modelos tradicionales de formación, que se han centrado históricamente en el dominio de contenidos y metodologías, ignorando las dimensiones epistemológicas, éticas y

políticas del acto de enseñar. La formación para la pedagogía crítica debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, de deconstrucción de creencias arraigadas y de construcción de una nueva conciencia profesional.

Desafíos y Horizontes en la Formación Docente: Más Allá de la Técnica

La formación docente tradicional ha operado bajo una epistemología de la certeza, enfocada en la adquisición de un "saber hacer" predeterminado. El currículo de las facultades de educación ha priorizado la didáctica, las teorías del aprendizaje y la gestión del aula, como si el conocimiento fuera un conjunto de herramientas neutras que pueden aplicarse a cualquier contexto. Sin embargo, como argumenta Henry Giroux (2011), esta visión instrumentalista de la formación docente es profundamente peligrosa, ya que despolitiza el acto de enseñar y reduce al docente a un mero ejecutor de políticas educativas que, a menudo, sirven a intereses de poder.

La formación para la pedagogía crítica, por el contrario, debe ir más allá de la técnica y politizar el acto de enseñar. Esto no significa adoctrinar, sino dotar a los futuros docentes de las herramientas conceptuales y éticas para analizar críticamente el currículo, las políticas educativas y los discursos hegemónicos que operan en la sociedad. Se trata de formar a educadores que comprendan que el currículo no es un documento neutral, sino un campo de batalla donde se disputa qué conocimientos, qué historias y qué voces son dignos de ser enseñados. El docente debe ser capaz de "leer entre líneas" el currículo oculto, es decir, los mensajes, valores y normas que se transmiten de forma implícita en el aula y en la institución. La formación debe, por tanto, ser un espacio para la reflexión sobre el poder, la justicia social y la inequidad.

Esto implica un proceso de autorreflexión constante y profunda en el cual los docentes en formación cuestionen sus propios prejuicios, sus sesgos culturales y el origen de sus saberes. Se trata de una formación que los invite a deconstruir su propia biografía, a entender desde dónde hablan y qué asumen como "normal" o "correcto". Como plantea bell hooks (1994), la educación debe ser un espacio de liberación para todos, incluyendo al docente. La formación debe ser un lugar seguro para la vulnerabilidad, donde los futuros educadores puedan reconocer sus propias limitaciones y errores, y aprender de ellos.

Del Saber Académico al Diálogo de Saberes: Una Pedagogía de la Descolonización

Uno de los mayores desafíos de la formación docente es romper con la noción de un conocimiento universal y desencarnado que se impone desde la academia. La pedagogía crítica, en contraste, exige una formación que promueva el diálogo entre el saber académico y los saberes populares. Un docente preparado para la complejidad del mundo contemporáneo debe ser capaz de articular teorías sofisticadas con las realidades concretas, los problemas y las experiencias de las comunidades donde trabaja.

La formación debe ser un espacio de contextualización radical. Esto implica que los futuros docentes no solo estudien teorías, sino que también realicen inmersiones en las comunidades, en las escuelas rurales, en los barrios marginales, para aprender de las prácticas pedagógicas que emergen desde abajo. Se trata de una formación que valore el conocimiento que surge de la experiencia y de la vida cotidiana. Como plantea Paulo Freire (1970), el punto de partida de la educación es la experiencia del educando. La formación docente debe enseñar a los futuros maestros a escuchar, a observar y a aprender de los estudiantes y sus familias, reconociendo en ellos a sujetos de conocimiento.

Esta contextualización se vincula directamente con la descolonización del conocimiento. Como insiste Boaventura de Sousa Santos (2018), la formación docente no puede seguir reproduciendo la "monocultura de la ciencia" que invisibiliza los saberes del "Sur global". Se debe promover una ecología de saberes en el currículo de formación, donde se integren las epistemologías indígenas, las pedagogías de la comunidad y otras formas de entender el mundo. Esto no significa rechazar la ciencia, sino ponerla en diálogo con otros saberes, en una relación de respeto mutuo. El docente se convierte así en un traductor cultural, capaz de tender puentes entre diferentes cosmovisiones y de legitimar la diversidad epistémica en el aula.

La Formación como Práctica Reflexiva e Investigadora

Finalmente, la formación docente para una pedagogía crítica debe concebirse como una praxis de investigación-acción. El modelo de práctico reflexivo de Donald Schön (1983) es crucial en este sentido. La formación debe capacitar a los futuros docentes para que no solo apliquen teorías, sino que las recreen y las adapten a sus contextos particulares. El docente en formación debe ser un investigador de su propia práctica, capaz de formularse preguntas, de recoger datos, de analizarlos y de tomar decisiones fundamentadas.

Stephen Kemmis (2009) complementa esta idea al proponer que la formación se estructure en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. El futuro docente aprende a través de la acción, pero también a través de la reflexión crítica sobre esa acción. La práctica no es el final de un proceso de formación teórica, sino su comienzo. Este enfoque transforma la "práctica docente" de una mera pasantía a un auténtico proceso de investigación y desarrollo profesional. El docente se gradúa no solo con un conjunto de saberes técnicos, sino con una postura epistémica y una metodología de trabajo que le permiten seguir aprendiendo y transformando su práctica a lo largo de toda su vida profesional.

En conclusión, la formación docente para una pedagogía crítica es una apuesta por un tipo de educador diferente: un agente de cambio social, un intelectual humanizado y un investigador comprometido que, en lugar de ser un simple transmisor de un saber muerto, se convierte en un mediador de horizontes, un constructor de vínculos y un facilitador del pensamiento crítico y la emancipación.

Propuesta Pedagógica para una Educación Transformadora

Se trata de una propuesta de praxis, un conjunto de horizontes de sentido que guían la acción docente hacia una educación

verdaderamente transformadora. Esta pedagogía no busca la perfección, sino la emancipación, y su éxito no se mide en resultados estandarizados, sino en la capacidad de los estudiantes de pensar, sentir y actuar de forma ética y autónoma.

El Aula como Ecosistema de Pensamiento Reflexivo

El primer pilar de esta pedagogía es la transformación del aula de un espacio de transmisión a un ecosistema de pensamiento reflexivo. La escuela moderna, con su énfasis en la memoria y la repetición, ha ahogado la capacidad de los estudiantes para cuestionar y para preguntarse por el "porqué" de las cosas. En contraste, esta propuesta pedagógica posiciona el cuestionamiento ético y epistemológico de los saberes como el eje central del aprendizaje.

El docente, en este rol, no es un dador de respuestas, sino un facilitador de preguntas. Se trata de crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para dudar, para explorar sus propias contradicciones y para confrontar las certezas establecidas. Un ejemplo concreto es la enseñanza de la historia: en lugar de memorizar fechas, se puede plantear una pregunta como "¿la historia que aprendemos beneficia a todos por igual?" o "¿qué otras historias no se cuentan?". Esto invita a los estudiantes a analizar críticamente las narrativas hegemónicas y a buscar las voces silenciadas. Este enfoque, inspirado en la hermenéutica de Gadamer (1991), enseña que el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un proceso de interpretación constante. El aula se convierte así en un laboratorio de la duda y la curiosidad, donde el pensamiento crítico se cultiva de forma deliberada y sistemática.

Interdisciplinariedad Radical y la Construcción de un Conocimiento Integral

El segundo pilar busca superar la fragmentación disciplinaria heredada del racionalismo. La realidad no se presenta en asignaturas aisladas; es un tejido complejo de fenómenos interconectados. Por ello, la educación transformadora debe promover una interdisciplinariedad radical, articulando la ciencia, la filosofía, la ética y la cultura para comprender la complejidad del mundo.

Un proyecto educativo de este tipo, por ejemplo, podría abordar el tema del agua no solo desde la biología (el ciclo del agua) o la geografía (los ríos), sino también desde la historia (conflictos por el agua), la economía (el mercado del agua), la ética (el agua como derecho humano) y la literatura (mitos y poesía sobre el agua). Esta integración, siguiendo la visión de Edgar Morin (1999), permite a los estudiantes construir un conocimiento integral y significativo que se conecta directamente con los grandes problemas de su tiempo.

La interdisciplinariedad no es un lujo, sino una necesidad epistemológica para formar ciudadanos capaces de enfrentar desafíos globales como la crisis ambiental o la desigualdad. En esta pedagogía, los muros de las disciplinas se derrumban para construir puentes de sentido.

Relacionalidad Ética y la Pedagogía del Cuidado

El tercer pilar es la reivindicación de la relacionalidad ética como el fundamento de la práctica pedagógica. El aprendizaje no es un acto solitario, sino un proceso que se construye en el encuentro con el otro. Esta propuesta se opone a la pedagogía de la disciplina y el control, y se basa en la filosofía del cuidado y el respeto mutuo.

Como sugiere María Zambrano (2007), una pedagogía que ignora el vínculo humano es una pedagogía que "deja a la persona fuera". Por el contrario, una educación transformadora debe crear un entorno donde el docente y el estudiante se reconozcan como sujetos de dignidad. Inspirada en la pedagogía del cuidado de bell hooks (1994), el aula debe ser un espacio de confianza donde el error no se castiga, sino que se celebra como parte del proceso de aprendizaje. El docente se convierte en un constructor de vínculos, un facilitador que se acerca a sus estudiantes con empatía y autenticidad. Esta pedagogía entiende que el verdadero aprendizaje no solo ocurre en la mente, sino en el corazón, y que la formación de la conciencia ética es tan importante como la adquisición de conocimientos.

Contextualización Radical y la Descolonización del Currículo

El cuarto pilar es la contextualización radical de la educación. El conocimiento no es una entidad abstracta que existe en el vacío, sino un producto de contextos específicos. Una pedagogía transformadora enseña desde las realidades concretas, los problemas y las aspiraciones de los estudiantes. El currículo se co-construye a partir de la experiencia vivida, rompiendo con la imposición de un canon universal.

Tomando las ideas de Paulo Freire (1970), se propone que el punto de partida del aprendizaje sea la "palabra generadora" de la comunidad. En una comunidad agrícola, por ejemplo, el proceso de enseñanza podría partir de conceptos como "semilla" o "tierra", expandiendo el conocimiento a la biología, la economía, la historia de la tierra y la justicia social. Esta pedagogía valida los saberes marginalizados y se opone a la colonización epistémica de la que habla Boaventura de Sousa Santos (2009). El docente, en este rol, no es un importador de conocimientos ajenos, sino un mediador que ayuda a los estudiantes a dar sentido a su propia realidad.

Transformación Social como Horizonte de Sentido

Finalmente, el quinto y más importante pilar es la transformación social como horizonte de sentido de toda práctica educativa. Una educación que no tiene como fin la mejora del mundo es, en última instancia, una educación incompleta. Esta pedagogía se opone a la visión de la escuela como un espacio para la mera adaptación al sistema, y la concibe como un lugar para la emancipación.

El objetivo no es solo formar estudiantes para que piensen críticamente, sino para que sean capaces de intervenir críticamente en su entorno. El conocimiento no se acumula, se usa para cambiar la realidad.

Esto implica que la escuela debe abrir sus puertas a la comunidad, y que los proyectos de aprendizaje deben tener un impacto tangible en el entorno. Un proyecto escolar podría, por ejemplo, investigar la contaminación de un río local y proponer soluciones a las autoridades, aplicando los conocimientos de ciencias naturales, sociología y comunicación. El aprendizaje se convierte en un acto político de resistencia y de creación, donde el estudiante se descubre como un agente de cambio. La educación, en esta visión, se convierte en la práctica de la libertad.

La pedagogía se encuentra en un momento crucial de su historia, desafiada por la crisis de la racionalidad moderna y la necesidad de una respuesta educativa a los complejos problemas del siglo XXI. La pedagogía crítica se erige como una alternativa vital, proponiendo un modelo de educación que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se enfoca en la formación de sujetos reflexivos, éticos y comprometidos con la transformación social.

La transición hacia una pedagogía crítica implica un cambio profundo en la concepción del conocimiento, el rol del docente y la finalidad de la educación. Se trata de pasar de una epistemología de la objetividad a una de la situación, de un docente técnico a un intelectual reflexivo, y de una educación reproductora a una práctica de la libertad.

Esta visión no es un modelo utópico, sino un llamado a la acción pedagógica diaria. Es en el aula, en la relación con los estudiantes, donde se puede resistir la deshumanización y cultivar un sentido de dignidad, justicia y esperanza. La transformación pedagógica, en última instancia, es la apuesta por una sociedad más justa, equitativa y humana.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este artículo permiten afirmar que la crisis educativa contemporánea trasciende los problemas metodológicos, curriculares o administrativos que habitualmente dominan el debate pedagógico. En su núcleo se encuentra una crisis epistemológica asociada al agotamiento de los fundamentos de la racionalidad moderna, cuya influencia ha configurado una escuela centrada en la fragmentación del conocimiento, la estandarización de los procesos formativos y la reproducción de estructuras de poder que limitan la diversidad de saberes y experiencias.

La revisión crítica de los aportes de la pedagogía contemporánea evidencia la necesidad de superar las concepciones tradicionales que han reducido la educación a la transmisión de contenidos y al cumplimiento de objetivos instrumentales. En su lugar, emerge una visión educativa que reconoce el conocimiento como una construcción situada, plural y contextual, profundamente vinculada con las realidades sociales, culturales e históricas de los sujetos. Desde esta perspectiva, enseñar implica asumir una responsabilidad ética y política orientada a la formación de ciudadanos capaces de interpretar críticamente su entorno y participar activamente en su transformación.

Asimismo, las epistemologías críticas aportan herramientas conceptuales para repensar la relación entre saber, poder y educación, promoviendo el reconocimiento de conocimientos históricamente marginados y favoreciendo la construcción de espacios pedagógicos más

democráticos e inclusivos. Este horizonte demanda una transformación profunda de la práctica docente, entendida no como una labor técnica, sino como una praxis reflexiva, investigativa y comprometida con la justicia social.

De igual manera, la formación docente se configura como un escenario estratégico para impulsar estos cambios. Formar educadores críticos, capaces de dialogar con múltiples saberes, reflexionar sobre su práctica y responder a los desafíos de contextos complejos y diversos, constituye una condición indispensable para la consolidación de proyectos educativos emancipadores.

Finalmente, la propuesta pedagógica presentada no pretende constituirse en un modelo prescriptivo, sino en un marco orientador para la construcción de prácticas educativas contextualizadas y transformadoras. Sus pilares pensamiento reflexivo, interdisciplinariedad, relacionalidad ética, contextualización radical y transformación social ofrecen referentes para rearticular la educación con la vida, el conocimiento con la dignidad humana y la escuela con las necesidades de las comunidades.

En consecuencia, el desafío de la educación del siglo XXI no consiste únicamente en adaptar la escuela a las exigencias de un mundo cambiante, sino en contribuir a la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La pedagogía crítica, entendida como una práctica de libertad, constituye una vía pertinente para avanzar hacia este horizonte, reivindicando el papel de la educación como espacio de esperanza, emancipación y transformación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463468>
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad**. Paidós.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications. <https://openlibrary.org/works/OL528007W/Reproduction>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research**. Falmer Press.
- Code, L. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Cornell University Press.
- Dussel, E. (2013). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison**. Gallimard. (Ed. en español: **Vigilar y castigar**). [https://monoskop.org/images/4/43/Foucault_Michel_Vigilar_y_castigar_Nacimiento_de_la_prision_2002.pdf](https://monoskop.org/images/4/43/Foucault_Michel_Vigilar_y_castigar_Nacimiento_de_la_prision_2002.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24243-9>
- Gadamer, H.-G. (1991). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Continuum.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Haraway, D. J. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. **Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501712951>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row. <https://archive.org/details/deschoolingsocie00illi>
- Kemmis, S. (2009). *Action research as a practice-based practice*. *Educational Action Research*, 17*(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- McLaren, P. (2005). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (5th ed.). Pearson.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>

Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur. Siglo XXI Editores.

Santos, B. de S. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Zambrano, (2007). Filosofía y poesía. Fondo de Cultura Económica.