

# TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Por  
Wisberto Navarro Salcedo\*

## RESUMEN

El artículo presenta los elementos conceptuales fundamentales de la Teoría Crítica de la Educación. Se inicia con la controversia entre la Teoría Crítica de la Ciencia y la Teoría Tradicional de la Ciencia con citas de algunos de sus teóricos ( Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas). Continúa con el desarrollo del tema de la educación crítica y su objetivo fundamental: la emancipación del educando, categoría que se trata de enriquecer desde diversos autores. Finaliza con unas tareas a desarrollar dentro de esta perspectiva y el tipo de maestro que se requiere.

## PALABRAS CLAVES

Deísmo, Dialéctica negativa, Emancipación, Ilustración, Principios protocolarios, Racionalidad instrumental, Reificación.

\*Docente de la Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Filósofo Universidad Nacional, Magister en Filosofía Universidad INCCA.

## I PARTE

Una perspectiva de las teorías sobre la educación es la desarrollada sobre el paradigma de la teoría crítica de las ciencias, (Escuela de Frankfurt). Conviene, para comenzar, distinguir algunos elementos de dicha teoría para contrastarlos con los de la concepción tradicional de la ciencia.

M. Horkheimer, (1895-1973), en su artículo «Teoría tradicional y crítica», (1937), expresa algunas ideas básicas sobre el tema:

- La propuesta del positivismo (al que Horkheimer llama teoría tradicional de la ciencia), es la construcción de un «sistema universal de la ciencia», en el que el orden no se desarrolle más que a partir de contextos de demostración, generalmente deductivos. El modelo de estas ciencias son las ciencias naturales, especialmente la física.

- El positivismo al no tener en cuenta los contextos sociales en donde se produce la ciencia y se legitima, termina mistificando la teoría.

- El apogeo del positivismo en la ciencia produjo su incapacidad para entenderse a sí misma. Las teorías científicas en el positivismo aparecen como la encarnación de proposiciones que son interdependientes y que se pueden deducir unas a partir de otras. Mientras más pequeño sea el número de principios protocolarios, más perfecta será la teoría.

Horkheimer trata de esclarecer la práctica social y dentro de ella la ciencia teniendo en cuenta su génesis histórica y entendiéndola como producto del trabajo, de una división del trabajo y de una relación de producción determinada.

Otros autores de la escuela de Frankfurt como T. Adorno (1903-1969) y Herbert Marcuse (1898-

1979) apuntan hacia estos planteamientos y además señalan como la modernidad se puede convertir en mitología, por su intento de lograr la unidad de la ciencia, teniendo como fundamento la lógica matemática, pues así el pensamiento pierde el elemento de reflexión.

El texto de Adorno: «La dialéctica negativa» (1966) es un intento para sacar a la modernidad del pesimismo, planteando que esta es un movimiento de emancipación que puede devenir en su contrario.

Aclara Adorno, que la verdad dialéctica no opera con la concepción tradicional aristotélica de la verdad como adecuación entre la cosa y su concepto, sino con la idea que las cosas son aprehendidas en su verdad como la contradicción de lo no-idéntico bajo el aspecto de la identidad. Cuando prevalece la contradicción se oculta lo heterogéneo en la unidad de los conceptos.

«Solo es a través de la forma dialéctica que el pensamiento puede evitar su reificación y la transformación de su contenido. Es solo en el marco de una «dialéctica negativa» que el pensamiento puede escapar a la reificación de los conceptos y mantener al sujeto disponible para la experiencia filosófica. La tarea del pensamiento filosófico es la comprensión de aquello que no hay conceptualizable en el concepto». (1).

La racionalidad instrumental que fundamenta la formación de las categorías del pensamiento propios de la sociedad burguesa ha sido un revés tan radical que ahora el sujeto ilustrado se encuentra vencido, escindido, deformado. La lógica de la dominación de la ignorancia, a la que quería combatir la ilustración, ha desembocado en la dominación de la lógica.

Adorno al negar la práctica social como un campo de la razón (absoluta o no, pero de todas

maneras impersonal), plantea que la acción de la subjetividad humana sobre el pensamiento puede sustraerla de la cosificación de la sociedad a la cual se halla sometido el hombre.

«En el marco de la ciencia de la educación, con el riesgo de ser en parte instrumentalizado, el pensamiento debe tratar de hacer conciente la práctica educativa poniendo por delante sus posibilidades de emancipación: la realización de la emancipación le incumbe a la acción educativa y política». (2).

Marcuse, en «El hombre unidimensional» (1967) plantea que la Teoría Crítica une al materialismo a una teoría de la sociedad: la preocupación por la felicidad no se puede alcanzar sin una modificación del modo concreto de existencia, pero la tarea de la filosofía no es la de alcanzar la felicidad, ni la de crear una nueva sociedad, sino formar individuos liberados, los cuales en su imaginación proyectan una sociedad tal antes de su realización.

La identidad de la razón como «libertad del hombre» es central para la teoría crítica:

«Ella mantiene la conciencia de que las condiciones de una sociedad racional, esbozadas a través de la imaginación no son siempre realizables, porque parece que el potencial revolucionario de la humanidad se puede paralizar por mecanismos de neutralización. En este caso lo posible y lo real se pueden contraer en una sola dimensión». (3).

Marcuse piensa que la libertad de consumo se convierte en el valor central y esta dimensión ejerce una dominación irracional que la mayoría de la gente está dispuesta a aceptar. En una sociedad en donde el consumo oculta a las personas sus intereses y sus posibilidades de autorrealización, la tarea de la teoría crítica es difícil porque la razón instrumental integra todo

inclusive las contradicciones y no hay lugar para la crítica.

«La vida unidimensional necesita un pensamiento unidimensional que sea inmunizado no solo de la trascendencia, sino también de la crítica». (4).

Es decir la tecnología y la administración total, ahora brutal, del individuo parecen ser la encarnación de la mismísima razón, a favor de todos los grupos e intereses. De ahí la negación intelectual y emocional a participar en proyectos colectivos como producto de la neurosis y la impotencia.

La tecnología, que según Marx, debería liberar al hombre, se convierte en un medio de racionalización de los procesos de producción y las relaciones de producción, e igualmente en un medio de sometimiento a la lógica de la dominación, de la cual los hombres no pueden sustraerse.

El resultado de estos análisis para la ciencia de la educación sería negarse a participar y a tomar parte. Cabría preguntarse: ¿qué pertinentes son éstos análisis para una ciencia de la acción como es la ciencia de la educación?.

## II PARTE

Las perspectivas pesimistas de los fundadores de la escuela de Frankfurt encontrarán salida en los trabajos de Habermas (1929) quien establece una estrecha relación entre teoría de la sociedad, filosofía y ciencia. Plantea que el interés por la autonomía y la emancipación es común a los tres ámbitos, en la medida que estos no tienen en cuenta solo los procesos de formación individual, sino también los procesos de formación de la humanidad; es decir, los procesos de formación dependen en última instancia del estado de desarrollo histórico social y de la situación de la especie humana.

Habermas tratará de fundamentar la teoría de la sociedad a partir de una teoría del conocimiento. En «Conocimiento e interés» (1968) plantea que el ser humano tiene la intencionalidad de profundizar su conocimiento sobre tres elementos de socialización que han permitido su constitución como género: el trabajo, el lenguaje, y la interacción social. Estos elementos de socialización generan respectivamente un interés técnico, un interés práctico y, un interés emancipatorio cada uno con sus propias lógicas.

El técnico cuya finalidad es elaborar explicaciones, es decir establecer relaciones causa-efecto, de los fenómenos de la realidad para transformarla y reproducir los más productivos en condiciones diferentes.

El práctico que busca comprender las experiencias humanas específicas en el tiempo y en el espacio y así construir teorías para establecer relaciones con las demás personas.

El emancipatorio que busca que con la investigación científica se dé la oportunidad de hacer uso público de la razón para generar relaciones humanas emancipadas.

Para Habermas los orígenes de las ciencias están vinculados con la actividad liberadora de la especie humana en su empeño de autoconstituirse por encima de las limitaciones que le presentan el mundo exterior y las relaciones sociales. La ciencia responde a esa necesidad del hombre de formarse y de hacer un mundo mejor en el cual realizar su existencia.

Desde esta perspectiva, Habermas distingue tres tipos de ciencias que coinciden con los tres medios de socialización citados anteriormente y que coinciden con los destacados por Hegel. De aquí brotan tres puntos de vista científicos para concebir la realidad: Informaciones que amplían el poder técnico, interpretaciones por las que se hace posible la orientación de la acción bajo tradiciones comunes, y reflexiones que liberan la conciencia de poderes alienantes.

Estas tres categorías de saberes representan los tres tipos de ciencias: empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y crítico-sociales. Las ciencias empírico-analíticas son ciencias experimentales que contienen informaciones sobre la realidad, desde el punto de vista de una manipulación técnica posible, siempre y en todas partes, a partir de condiciones determinables. Son conocimiento surgido de la síntesis entre el sujeto social y la naturaleza externa, mediante el trabajo, para crear condiciones materiales favorables a la especie humana.

Las ciencias histórico-hermenéuticas aportan una forma metódica al proceso de comprensión entre individuos en el ámbito de la tradición constituida por las interacciones simbólicamente mediadas. La dialéctica propia de estas ciencias es la dialéctica individuo sociedad, que se realiza en los procesos interactivos y por la cual el individuo busca ganar su propia identidad en la medida que participa en un mundo con otros sujetos (intersubjetividad).

Las ciencias crítico-sociales cumplen, para Habermas, una actitud teórica propia de la filosofía griega, que posibilita una purificación de fuerzas y poderes sobre humanos, tales

como las pasiones y afectos. De ahí que en la Grecia clásica la teoría se conciba como una contemplación desinteresada que libera y purifica el mundo de los espíritus demoníacos.

Habermas considera que las ciencias crítico-sociales continúan la tarea de purificar y liberar, pero sin separar conocimiento e interés como los griegos, sino precisamente señalando la relación entre las reglas metodológicas con los intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva. Son ciencias críticas porque desenmascaran cualquier intento de distorsión o ideologización a que se quieran someter las ciencias, incluyendo el intento más común de negar el nexo profundo entre conocimiento e interés para proclamar una falsa realidad valorativa o la neutralidad del saber científico.

Con respecto a la ideología, es preciso anotar que en años anteriores, esta se entendía como falsa conciencia, lo cual significaba que existía una «verdadera conciencia» que se oponía a lo ideológico.

Desarrollos posteriores valoran la cuestión de la ideología al asumir que siempre estamos inmersos en ella y que cualquier práctica social incluida la ciencia se halla influenciada por ella. Ahora la discusión es que frente a ideologías de corte antihumanista, antidemocrático, instrumental, neoliberal, guerrerista se debe oponer una ideología democrática, pacifista, comprensiva del otro, en donde todo desarrollo ya sea económico, político, científico, académico sea mirado antropológicamente, es decir, teniendo al hombre como fin.

Las ciencias críticas son en última instancia crítica de ideologías en cuanto quieren mostrar que las ideas y conocimientos con más frecuencia de lo que se cree, sirven para dar motivos justificadores y legitimadores a las acciones sociales en lugar de los auténticos motivos, falseando el contenido manifiesto de los discursos.

### III PARTE

El interés de una teoría crítica de la educación tiende a la emancipación del educando. La categoría de emancipación es compleja, sin embargo se pueden tomar algunos conceptos (véase Gómez, Miguel. Revista Argumentos 24/25/26/27, 1990):

a) La educación emancipadora debe servir para poner en marcha aquellos procesos de socialización, aprendizaje y pensamiento que contribuyen a la liberación de los sujetos... De condiciones que limitan su racionalidad y la actividad social que va ligada a ella. (Mollehauer).

b) Procesos que liberan al joven con base en la elaboración científica de la conciencia de la minoría de edad y la represión impuesta históricamente. (Giesecke).

c) La emancipación ha de ser comprendida como autoliberación política y social de la persona discente para capacitarla a distanciarse resuelta y definitivamente de las formas burguesas de autoridad, y a ensayar entonces nuevos modelos sociales que correspondan a sus necesidades. (Gamm).

d) Bajo emancipación entendemos la liberación de la persona de la situación de esclavitud, así como todos los esfuerzos e impulsos tendientes a esa finalidad. (Oelschalger).

e) La educación emancipadora trata de reducir la determinación foránea a favor de la autodeterminación... La educación emancipadora trata de reducir la irracionalidad a favor de la racionalidad. Bajo irracionalidad se entiende las repercusiones y funciones del dominio alienante de la sociedad y de la «autoridad pedagógica» que lo refleja, la cual viene a ser de hecho la autoridad dominante... De lo expuesto se deduce que la educación emancipadora trata de fomentar la

crítica en lugar de la adaptación, la independencia en lugar de la dependencia. Ello implica el desarrollo de una conciencia crítica y de una fuerte individualidad... La educación emancipadora no pretende reproducir las condiciones sociales reinantes, tendiendo más bien a transformar la sociedad. (Walter, pp.214 ss).

f) La emancipación es un proceso. Se inicia con la toma de conciencia de las condiciones sociales por parte de aquellos que sufren bajo ellas. La emancipación tiende a eliminar tales situaciones... pero la emancipación es también parte integrante del desarrollo individual, como tal no puede llegar a ser perfecta, puesto que la sociedad humana con sus contradicciones siempre pondrá límites a la emancipación individual, barreras que esta debe y puede superar. (Steinbichler).

La pregunta sobre cómo lograr esta educación emancipadora se encuentra en las raíces mismas de la teoría crítica que desconfía de la comprensión de las teorías científicas por sí mismas. Una teoría Crítica de la educación debe poner en evidencia el carácter histórico-social de la educación, debe poner en evidencia la dependencia no esclarecida del sistema educativo con el conjunto del sistema social. Sin embargo la teoría crítica no puede vencer esta dependencia, solo puede reducirla.

La emancipación no es igual en todas partes y como un objetivo propio del proceso educativo, sino en el contexto histórico social del momento. En las condiciones del capitalismo avanzado, las posibilidades de emancipación son diferentes a las de los países tercermundistas, en los que la emancipación es en principio y a menudo, una liberación del hambre y de las necesidades materiales.

El modelo de desarrollo que proponen las sociedades del norte no es universalizable, las elites del primer mundo han puesto ya el cartel

de clausurado a todos los caminos que conducen al paraíso, sin embargo la vida miserable de seres humanos nos recuerdan que los infiernos siguen existiendo y que se siguen ampliando las calzadas que conducen a ellos. Los millones de pobres de los países del tercer mundo nos los recuerdan permanentemente.

En el capitalismo desarrollado no ha aparecido todavía la emancipación humana, ya que el proceso de socialización que existe, está ligado, para muchas personas, a un alto grado de represión y de ausencia de posibilidades de realización, que llevan a menudo a comportamientos patológicos, sobrellevados únicamente con las neurosis y las drogas.

Frente a la tendencia actual de la administración total, que supone que los problemas de la sociedad como la pobreza, la violencia, la falta de calidad en la educación, el desempleo, la falta de servicios de salud, la corrupción, etc. son problemas técnicos y no políticos, se impone desarrollar una conciencia de las contradicciones de la sociedad actual, para proponer otras alternativas. Se busca que los hombres logren liberarse del aislamiento en el curso del proceso de emancipación y se consideren como seres universales, para que puedan anular los efectos de la racionalidad instrumental que conducen a la cosificación del hombre.

La racionalidad instrumental alude las circunstancias, normas y lógicas, que permiten la producción industrial capitalista. La lógica de esta producción es la lógica de la ganancia, por eso la concepción positivizada de la ciencia cae como anillo al dedo para este tipo de racionalidad. Se trata de conocer la causalidad para poder prever y así tener éxito (ganancias).

Esto que es válido para la fabricación de bombillos, salchichas, mermeladas, o cualquier tipos de mercancías se convierte en la única cosmovisión del mundo que convierte al hombre

en un ser que tiene como única finalidad producir mercancías para vender mercancías y luego comprar mercancías para vender mercancías y así sucesivamente hasta el final de su existencia. Quitándole de esta manera su trascendencia y empobreciendo las relaciones humanas. El mundo se convierte por obra y gracia del mercado en un gran bazar donde obtiene la ganancia el capital, en un incesante vaivén, hasta la muerte de todos y cada uno de nosotros.

A este cientificismo que es una conciencia estrecha, reduccionista, no le interesa el clima espiritual que rodea la producción del conocimiento; la libertad de pensamiento y de crítica que aparecen en el entorno de la producción del saber.

«El cientificismo es un entusiasmo burocrático por el saber. Pero es un amor, como el de algunas damas que mata. La Ciencia no es el resultado de una conciencia cientificista sino de una libertad de investigación y de creación, de una tradición investigativa del saber y de la apropiación de los medios necesarios. Es un espíritu que se aclimata en la discusión, en la búsqueda, en el respeto intelectual, en la superación de prejuicios, en la independencia frente a las ideologías conformistas y cerradas». (5).

Esta concepción puramente instrumental de la ciencia solo aprecia los resultados, quiere logros inmediatos, cuantificables, valorizables.

Todo lo que no se traduzca en resultados cuantificables, en productividad, en bienes materiales está fuera de la jurisdicción de la ciencia.

Esta idea de ciencia coloniza el mundo de la vida, las relaciones personales, las instituciones sociales, y hasta la política. Los políticos ya no quieren ser alcaldes, gobernadores, diputados, ni presidentes sino gerentes. Igual para los directores de hospital, rectores de colegio o Universidades que ya no quieren esos nombres, se llaman gerentes que en lugar de convertirlos en líderes integrales se convierten en seres unidimensionales que solo piensan en las ganancias para sí o para sus empresas.

Lo mismo pasa con la universidad:

«A través de la historia los pueblos han asignado diversos fines a la educación: la formación de la Polis, la consolidación del reino de Dios, el desarrollo de la razón, la construcción de los estados nacionales, el libre desarrollo de la personalidad o la formación de la sociedad igualitaria. Adjudicar a la educación un fin centrado en la competitividad para la ganancia es de reciente data y se asocia con la hegemonía del capitalismo salvaje. Desde esta perspectiva, la universidad también ha cambiado su misión: de ser la casa del pensamiento y la reflexión en las cuales se producía el conocimiento que las sociedades requerían para orientar su acción, se ha convertido en una agencia para generar conocimientos útiles orientados a maximizar la ganancia y para formar los recursos que requieren de personal con altos niveles de conocimiento e información». (6).

## Teoría crítica de la educación.

Habermas se pregunta por el ámbito que no ha sido colonizado por la racionalidad instrumental y desde el cual podría orientarla o limitarla, y piensa que es en la interacción y, más precisamente, en la posibilidad de procesos comunicativos que de algún modo logran llegar a ser exentos de dominación.

De lo anterior se infiere que en los procesos de formación individual existe la posibilidad de liberarse de la cosificación del individuo a través de procesos eficaces de comunicación que induzcan al individuo a preocuparse por la modernidad, por la emancipación, y por la autodeterminación.

El giro de la teoría Crítica a la teoría de la acción comunicativa dado por Habermas, permite comprender como la educación es al mismo tiempo una acción estratégica y una acción comunicativa; pues si bien la educación busca promover la emancipación, también busca consensos.

La crítica se convierte en condición central para la emancipación. La pregunta que guiará los próximos párrafos es: ¿Cómo opera esta en la educación?

La crítica cuyo elemento central es la crítica social, se convierte en una crítica sistemática del saber y de la ciencia, y se opone sobre todo al positivismo. Como el saber del hombre es discursivo la crítica debe ser crítica de los procesos de comunicación deformados (ideologizados). Para ello debe utilizar la crítica ideológica, la cual significa un develamiento de las condiciones sociales de producción, de las racionalizaciones erradas, los efectos de las teorías, normas y discursos que ocultan intencionalidades de los que la proponen y obstaculizan posibilidades de intervenir sobre estas situaciones.

«Los objetivos, las teorías, los establecimientos, los planes de formación, los métodos y los medios en el campo educativo

se deben analizar para conocer los intereses sociales implícitos que se presentan sobre ellos. El análisis pondrá en evidencia el hecho de que ciertos grupos persiguen sus propios intereses detrás de discursos universales...

En una teoría crítica de la educación se encuentra en el centro de la reflexión el develamiento de la opresión de la injusticia social, del exceso de poder, de la reificación, y de la autoalienación. Ella debe analizar su acción social e institucional y debe visualizar las posibilidades de intervención y de cambio». (7).

Pero la teoría crítica de la educación no es solo negatividad, válida para deslegitimar en autoritarismo que campea en nuestro país, también propone desarrollar procesos educativos con los siguientes parámetros (véase Gómez, Miguel, Argumentos 24, 25, 26, 27. 1990. p. 145):

- La educación se orientará hacia la libertad y dignidad de la persona a educar.
- La educación posibilitará el pensamiento crítico.
- La formación de una mentalidad crítica no transcurre en una sola dirección, ni por carriles preestablecidos, sino que al preguntarse por todo pone también eventualmente en tela de juicio métodos tradicionales de pensamiento y solución.
- El pensamiento crítico no cae en el puro placer de criticar por ello también es constructivo. No se pregunta solo por los límites, debilidades, parcialidades, dificultades y conflictos, sino también por las posibilidades de darles una solución.
- La educación también considerará, las cuestiones últimas, y también se ve determinada

por su disposición para adoptar una postura. Lleva a la afirmación crítica, a una actitud que pone en tela de juicio las opiniones propias y ajenas.

La educación solo puede ser comprendida en cuanto este sostenida por una afirmación fundamental de la vida, del hombre, del mundo.

Tal educación supondrá también un camino hacia una actitud vital fundamental positiva, en las que conceptos como alegría, felicidad, juego, etc., ocupen un lugar importante. Está caracterizada por una conciencia del hombre concreto que habrá de ser continuamente renovada. Pretende otorgar al niño el derecho a vivir en su presente de manera razonable y sensata, y reconocer a cada edad de la vida sus propias experiencias. Es decir la educación se debe dirigir al educando en su situación social personal.

## IV PARTE

¿Qué maestro necesita una educación de tipo emancipador?. Las siguientes características pueden acercarnos a ese propósito:

(Resumen tomado del artículo: El maestro: creador de un saber de la vida y para la vida. En El poder de la filosofía y la filosofía del poder.)

1. Un maestro como un hombre que no envejece, por lo menos intelectualmente.
2. Un hombre para el cual no existe un mundo construido y fijo. Desde el punto de vista filosófico todo lo que existe por lo menos en el mundo social es provisional y contingente.
3. Un hombre que ha comprendido que nunca terminamos de aprender. Cuando el aprendizaje termina, la esclerosis y la muerte pueden verse en una fisonomía inexpresiva y sin brillo.

4. Un hombre que es capaz de concebir nuevas ideas, de cambiar de opinión, de comprometerse con nuevos proyectos, de entender los requerimientos de los jóvenes. Es la dialéctica de lo viejo y de lo nuevo: la sabiduría es de los viejos pero el brío y el ímpetu de cambio es de los jóvenes.

5. Un hombre que piensa los acontecimientos no es un simple discurrir de la temporalidad histórica, sino en una escala antropocéntrica.

6. Un hombre que no lo sabe todo, ni siquiera su especialidad, pero tiene conciencia de los límites de su saber y del saber de su disciplina.

7. El maestro es tolerante, respetuoso del pensamiento ajeno, comprende que el saber no se puede imponer, se trata de una disciplina para toda la vida, que pasa por desarrollar en el estudiante el interés, la pasión, el entusiasmo. La universidad no lo enseña todo, pero el maestro es quien marca a un alumno atento su camino, cimenta la pasión por el saber, por el descubrimiento.

8. El maestro tiene una dosis fuerte de escepticismo, pero aún en las más difíciles circunstancias encuentra una causa, un empeño, un telos sobre el cual armar una escala de valores.

9. Un maestro es quien se plantea didáctica y pedagógicamente un saber. No solo tiene el saber como objetivo de sus preocupaciones, de la investigación de su búsqueda sino también de la enseñanza aprendizaje.

10. El mejor maestro es aquel que ha llegado a una fase determinada, después de repetir, comprender, adaptar, reflexionar, difundir, criticar, buscar la coherencia, la pertinencia y actualidad de los saberes, se dedica el mismo a crear, a inventar, a construir algo nuevo.

11. El maestro es aquel que enseña a sus alumnos a disentir de el mismo, a pensar por si mismos, a confiar en última instancia en su propia experiencia y en su sentido crítico. .

## NOTAS

(1) Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, sin año de edición. pág. 134.

(2) *Ibíd.* Pág. 135.

(3) *Ibíd.* Pág. 137.

(4) *Ibíd.* Pág. 137.

(5) **Botero, U. Darío.** El poder de la filosofía y la filosofía del poder. Universidad Nacional de Colombia. 1996. Pág. 401.

(6) **RODRIGUEZ, José Gregorio.** Graduarse, trabajar, trabajar.... Un Periódico. Bogotá, marzo 16 de 2003.

(7) **WULF, Christoph.** Introducción a la ciencia de la educación. pág. 166.

## BIBLIOGRAFÍA

**BOTERO, Darío.** El poder de la filosofía y la filosofía del poder. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias políticas y sociales, Bogotá 1996.

**GOMEZ, Miguel.** Teoría crítica y educación. En *Argumentos* 24, 25, 26, 27. Bogotá. Sep-dic 1990.

**J. GOIKOETXEA Pierola y otros.** **Coordinadores.** Ensayos de pedagogía crítica. Editorial Laboratorio educativo, Caracas, 1997.

**NAVARRO, Wisberto.** Epistemología. Universidad Surcolombiana. Neiva, 2000.

**RODRIGUEZ, José Gregorio.** Graduarse, trabajar, trabajar, En: Un Periódico, UNal, Bogotá, marzo de 2003.

**WULF, Christoph.** Introducción a la ciencia de la educación. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, sin año de edición.