

## CAPÍTULO 4

### CARÁCTER PROPOSITIVO DE LA PEDAGOGÍA LUEGO DE LA DESNATURALIZACIÓN PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN

Judith Naidorf y Melisa Cuschnir<sup>1</sup>

#### 1. INTRODUCCIÓN

La verdad no está de moda. Está tan naturalizada la mentira disfrazada de posverdad y la difusión de argumentos que apelan a la amnesia histórica así como a su falseamiento que la investigación educativa, luego del primer cuarto de siglo de los dos mil, requiere un momento específico para repensarse. Las grietas pedagógicas y las teorías educativas que ocultan propuestas de política educativa mercantilizadas nos conmina a volver a lo particular que diferencia a la disciplina propositiva en educación. La pedagogía no es solo contemplativa, ni descriptiva sino que propone, se asume parcial y orientada a fines y por eso fue tan criticada por el paradigma empírico analítico y acusada de no científica. Ya superados los debates sobre el estatus epistemológico de la investigación en educación y su especificidad resta hoy volver una vez más a describir qué consideramos es la función de ésta y su relación con la verdad.

En este texto argumentaremos a favor de la tensión constitutiva entre la verdad en su sentido de evidencia contrastable —no por ello carente de historicidad— y el carácter propositivo, es decir orientado a la acción y al futuro de la pedagogía como disciplina. ¿En qué sentido puede ser verdad o se puede valorar el carácter científico de la pedagogía cuando en su objeto (la educación) es en su esencia cambiante y se expande a medida que lo conocemos?

El carácter propositivo de la pedagogía le confiere un status problemático particular en término del objetivo científico de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, argumentaremos aquí que mas que una debilidad esta tensión se convierte en una potencialidad en su carácter performativo.

La propia caracterización de la verdad y los regímenes de verdad entendidos como las relaciones que ligan las manifestaciones de la verdad con

---

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

sus procedencias y con los sujetos que operan sobre ellas implica aquí vincular a la misma con la caracterización de la pedagogía como campo de disputa.

Sin llegar a adentrarnos en la vinculación foucaultiana entre verdad, poder, paralogismos, veridicción recuperamos aquí el análisis de la vinculación tensa pero fructífera entre propuesta y verdad.

## 2. LA VERDAD Y LA PROPUESTA

### 2.1. De los acontecimientos incuestionables como verdad

Transcurría el año 2014 y Michael Apple nos visitó en la Universidad de Buenos Aires. En su alocución hizo constante referencia a la verdad como aspecto relevante a recuperar en nuestra indagación teórica, al lugar que debía ocupar según su parecer y como aspecto a destacar en el actual contexto. Nos llamó la atención su insistencia producto de nuestro pensamiento heredero de las discusiones posmodernas de los 90 y de la falta de tendencia (*trendy*) de la búsqueda de la verdad como objetivo de la ciencia o cualquier referencia a lo esencial que había quedado quebrada en fragmentos.

Cuando le consultamos sobre tal referencia y pidiéndole ejemplos de aquello que consideraba verdad nos señaló el mural del aula donde disertaba y dijo: eso es verdad. Nos señalaba las fotos de los desaparecidos de la última dictadura militar que habían sido docentes y estudiantes de nuestra casa de estudios.

Esa experiencia nos permite iniciar aquí un análisis sobre los regímenes de verdad en educación y en particular por la conflictiva convivencia entre la proposición y la verdad.

#### 2.1.1. *Verdad, pedagogía y ciencias de la educación*

Los debates acerca de la cientificidad de la pedagogía o los estudios acerca de las ciencias de la educación son un debate constitutivo en nuestro campo. El campo pedagógico (Cabaluz, 2015) es entendido aquí como un espacio de disputa, de luchas de distinto tipo, como un espacio que no es pacífico, no es universal, tampoco es neutral ni objetivo y se encuentra atravesado por relaciones de poder. A su vez, este campo es político, establece jerarquías donde intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que disputan la autoridad legítima en búsqueda de construir hegemonía.

El campo, puede entenderse como metáfora espacial, inspirada en el concepto de campo científico de Pierre Bourdieu (1994), en donde conviven diferentes corrientes pedagógicas que ocupan lugares hegemónicos y subalternos que dan cuenta o invisibilizan prácticas y saberes. El campo pedagógico asume la

particularidad de ser al mismo tiempo un campo de saber, de reflexión y de acción. En este sentido, podemos comprender al campo pedagógico como un campo de praxis.

En el marco de estas disputas, tanto corrientes como discursos pedagógicos se instalan y ocupan lugares hegemónicos bajo la pretensión de verdad.

Los principios legitimadores de pretensiones de verdad sostenidos por determinadas voluntades de poder o grupos de poder permiten comprender la idea de régimen de verdad procurando desnaturalizar un conjunto de principios, normas, saberes y prácticas que definen qué es la verdad y qué no lo es. La definición de ciencia que se inscribe desde una supuesta objetividad, neutralidad y libre de ideología que sustenta el paradigma empírico analítico hegemónico se arroga la pretensión de ser el método válido para el arribo a una verdad empírica, demostrable y directamente relacionada con algo externo al propio lenguaje que lo nombra. Desde dicha postura, si tenemos claros los límites de nuestro referente empírico, sea este físico o conceptual, será más fácil producir algún tipo de verdad acompañada de la construcción teórica (Plá, 2022).

La perimida discusión sobre la científicidad de los estudios sobre la educación que inundaron la literatura del siglo XX han dejado como consecuencia un desgaste poco fructífero sobre la función de los estudios pedagógicos.

El cuestionamiento del estatus epistemológico de la pedagogía fue primariamente definido por el carácter metafísico del conocimiento producido. Durkheim (1974) expone una fuerte crítica a la pedagogía acusando una construcción de especulaciones en contraposición al método científico, ya que “su objetivo no consiste en describir o en explicar lo que es o lo que ha sido, sino en determinar lo que debería ser (...) no se proponen expresar con fidelidad ciertas realidades, sino promulgar unas cuantas reglas de conducta” (p.121).

La inútil tendencia a homologar el objeto educación a otros objetos de investigación ha conducido al no reconocimiento de su esencia cambiante, siempre orientada a fines y contextualizada. Durkheim, considera a la educación como un hecho social plausible de ser aprehendido mediante la observación metódica y capaz de extraer las leyes que dominan su evolución y las causas que la explican. Sin embargo, la educación es un objeto de estudio abierto (Sacristan, 1998), que muta y se expande al conocerlo, tiene lugar en un contexto específico responde a fines y múltiples influencias.

Durkheim (1974) realiza una crítica a la pedagogía por no haber sido más que “una forma de literatura utópica” (p.129). Recuperar lo utópico como un componente fundamental de la pedagogía como nos propone Sacristan (1998) resalta su carácter propositivo. La utopía nos posibilita aumentar los límites de la capacidad humana, es el horizonte al que se sueña con llegar a un inédito viable en términos freireanos. Nos permite dar cuenta de un futuro deseado.

En tiempos de exacerbación de las virtudes de la incertidumbre y de post verdad volvemos a colocar el rol de la propuesta y su relación conflictiva con la verdad porque no puede ser verdad algo que refiere al futuro, es decir, aún no existe.

He aquí un hecho que se explica por las formas que ha asumido la tradición en investigación científica y lo que una tesis es y no es.

Una tesis es una argumentación fundamentada que en la tradición hegemónica no puede incluir proposiciones sino solo resultados de investigación empírica o teórica que permitan la comprensión de un fenómeno como principal ejercicio de acumulación de conocimiento. La recomendación de propuestas para la toma de decisiones para la acción, desde la perspectiva clásica y hegemónica, no forma parte del contenido *sine qua non* de los resultados de investigación y por tanto tampoco la propuesta de acción.

Al respecto Catalina Wainerman en el clásico libro “La trastienda de la investigación” editado con Ruth Sautu afirma que existe una confusión entre producción de conocimiento sobre la realidad y elaboración de políticas y/o planes de acción para operar sobre ella. Al respecto afirma que es loable que el propósito de una investigación sea mejorar, modificar o cambiar la realidad pero que el objetivo de la misma debe limitarse a conocer, dar información fáctica para diseñar políticas. Al respecto la autora distingue entre producir y aplicar conocimiento y entre lo que es y no es investigación científica en ciencias sociales (Sautu, 2011).

Aquí la investigación en pedagogía se encuentra en una trampa por lo que su objeto específico que no es la didáctica, ni la historia de la educación ni las otras disciplinas en que se han compartimentado las ciencias de la educación encuentra su límite porque en su esencia está el componente propositivo.

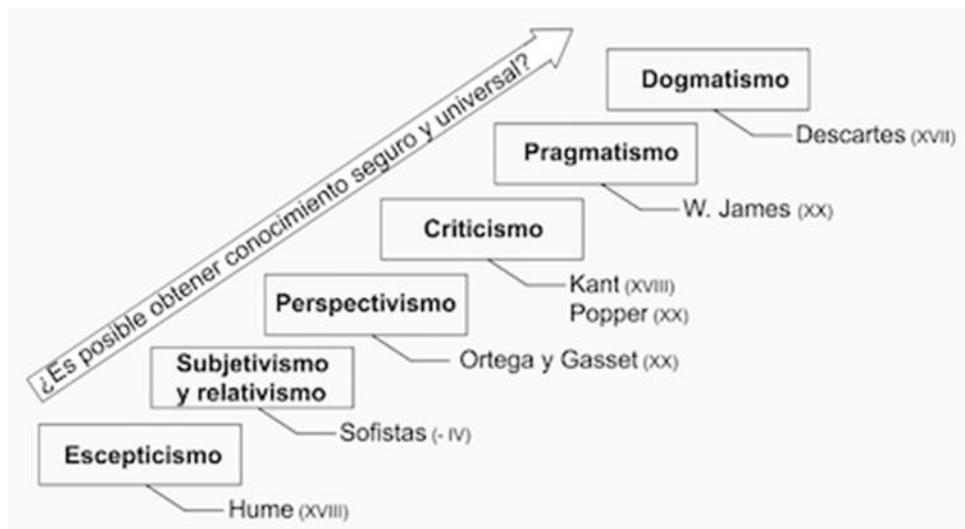
La pedagogía implica la mirada integral, social, cultural y políticamente comprometida con la comprensión pero también con la intervención y la transformación de la educación. No es solo contemplativa, de ahí la crítica a una supuesta no científicidad desde una definición de ciencia restringida a la observación y comprensión de los fenómenos pero no a la intervención en la misma. De ahí su esencia particular, por un carácter propositivo que le es inherente. Nuevamente el vínculo entre la propuesta y la verdad se encuentra tensionado por el carácter aspiracional y la verdad como adecuación entre una proposición y el estado de cosas que expresa.

La verdad ocupa un lugar relevante en función del inevitable encubrimiento de la arbitrariedad cultural que supone toda acción pedagógica que si no la

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

asumimos como tal conduciría a la paradoja de Epiménides el embustero<sup>2</sup> (Bourdieu, 1970).

No es posible desarrollar aquí todo lo que implica el debate etimológico y filosófico sobre la verdad, pero una ruta posible para la lectura complementaria podría manifestarse a través del siguiente cuadro.



Fuente: Disponible en <https://acortar.link/uchwjx>

---

<sup>2</sup> “O bien ustedes creen que yo no miento cuando les digo que la educación es violencia (simbólica) y mi enseñanza es ilegítima y por tanto no pueden creerme; o bien ustedes creen que yo miento y mi enseñanza es legítima y por tanto no pueden creer tampoco en lo que yo digo cuando digo que es violencia. Para extraer todas las implicaciones de esta paradoja, basta imaginar todas las aporías a las que llegaría quien quisiera fundar una práctica pedagógica en la verdad teórica de toda práctica pedagógica: una cosa es enseñar el relativismo cultural, o sea, el carácter arbitrario de toda cultura a individuos que ya han sido educados de acuerdo a los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o clase; otra cosa sería pretender dar una educación relativista, o sea, producir realmente un hombre cultivado que fuera el indígena de todas las culturas...He aquí la prueba, por reducción al absurdo, de que la condición de ejercicio de toda acción pedagógica es, objetivamente, el desconocimiento social de la verdad objetiva de la acción pedagógica” (Bourdieu, 1979, pp. 52-53).

## 2. LA VERDAD Y EL LUGAR DE LA UNIVERSIDAD

En un contexto de post verdad donde los discursos sin fundamento ni raíz teórica se presentan como incuestionables la palabra de la universidad juega un rol que aquí pretendemos destacar.

Jacques Derrida (2002) planteó que a la universidad se le debería reconocer, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición. Frente a esta idea, sugiere referirse a la universidad como un espacio público de reflexión crítica. Una universidad sin condiciones es aquella que sea capaz de pensar-se en la complejidad de los requerimientos sociales de un compromiso público con la crítica social. Derrida afirmó que el profesorado profesa y con ello expone un interesante juego de palabras con enorme sentido. Profesa una verdad provisoria pero promete hacerlo con fundamento y como un acto de fe en las humanidades. Ese ejercicio lo realiza con argumentos y basamento teórico explicitado. Al respeto afirma que la universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad (Derrida, 2002). Sin embargo en la universidad sin condición, aquella en la que se ejerce el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, no deja de existir ese compromiso con la verdad tal como afirmamos anteriormente.

### 2.1. La universidad y la co-construcción de conocimiento

El reconocimiento de sujetos, instituciones y saberes que quedaron “fuera” de las instituciones legitimadoras del conocimiento ha impactado en las epistemologías y en los ensayos y búsquedas de formas colectivas de producción de conocimiento. Esta aspiración enunciada es parte del camino errante que transita hoy la vinculación de la universidad con la sociedad.

De Sousa Santos (2009) discute la relación universidad - sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. El autor invita a fundar una Epistemología del Sur, para la cual es necesario construir desde la universidad una “ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no solo se enriquecen los saberes sino además se constituyen bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias.

Según el autor, la ecología de saberes implica la búsqueda de credibilidad de los conocimientos “no científicos” lo cual no conlleva necesariamente a desacreditar el conocimiento científico. La premisa es que éstos últimos deben ser recuperados en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico se presenta como contrahegemónico. En ese sentido, la

confrontación y diálogo entre saberes implica el llevar a cabo la misma operación entre los diferentes procesos a través de los cuales las prácticas que sean diversamente ignorantes se convierten en prácticas que sean también diversamente conocedoras (Sousa Santos, 2009, 2018).

A su vez, el autor argumenta en contra de la visión que busca reducir la ciencia a un único modelo epistemológico como ideal de la cientificidad. Rebate dicha idea a partir de la valoración de la diversidad de prácticas situadas que coexisten de manera interrelacionadas en una “ecología de las prácticas” citando a Stengers (1996, 1997). En la misma línea, Lander (2000) plantea que la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. En términos históricos esto se cristaliza con más fuerza en la colonialidad del saber, como una imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido pretendidamente bajo parámetros objetivos procurando construir verdades universales. Los otros saberes posibles serían por tanto carentes de legitimidad, bárbaros y superfluos. Según Guelman (2015), dicho problema parte de reconocer que en los propios espacios de la universidad existen contradicciones y espacios transformadores. La autora afirma que en la relación de la universidad con su contexto se manifiesta también la imposición de aquellos saberes legitimados. Esto ocurre a través de la intervención, de las formas que adquiere la producción de conocimiento así como también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores. Sin embargo y de manera simultánea también tienen lugar otras relaciones posibles de saber-poder entre la ciencia, la universidad y la sociedad. Cobra fuerza en su posición la apertura a la búsqueda de caminos de encuentro entre las necesidades populares y las acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

Rita Segato (2013) plantea la necesidad de la disposición de los y las investigadores para ser interpelados por comunidades y pueblos, por el intruso, el diferente. Ya no se trata de “dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (p. 12) preguntándonos; ¿Qué nos pide? ¿Qué nos demanda?, aunque esa demanda sea potencial o efectiva (Sirvent, 1998). Segato fundamenta la necesidad de construir una disciplina atenta a la solicitud de conocimiento necesario, útil, válido, que pueda servir a aquellos en quienes nos miramos, para colaborar en la resolución de los problemas que nos plantean en su interpelación. Se trata de concebir una disciplina social “interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto” (Segato, 2013, p. 14)

En tiempos de 140 caracteres y videos cortos de impacto visual las afirmaciones no tienen lugar para ser fundamentadas. De ahí el lugar relevante que adquiere la universidad como espacio más allá de la transmisión de conocimiento, como espacio de reflexión, cuestionamiento y búsqueda de justificación de las verdades.

### 3. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, TEORÍA EDUCATIVA Y SABERES PEDAGÓGICOS

#### 3.1. Más allá de la comprensión de lo educativo: la propuesta

La tesis que aquí proponemos destacar es aquella que insta a diferenciar el objeto de estudio de la pedagogía (la educación) de su caracterización como disciplina propositiva. Durante un siglo y cuarto hemos debatido sobre la cientificidad de la pedagogía para arribar al momento actual en el cual la respuesta excluyente por un sí o no, no nos satisface ya que no responde a un problema teórico sino que corresponde si debería o no recibir financiamiento de las instituciones científicas, si los y las investigadores/as en educación poseen el mismo status que sus colegas de otras ciencias sociales y humanidades, es decir si hacemos ciencia o no.

La visión de la investigación desde una perspectiva empírico analítica, comprendida como una acción desinteresada, con vistas a aquello que, de antemano, no estaría destinado a ninguna finalidad utilitaria confronta con la siempre intencionada investigación en educación.

Excede a este texto las discusiones epistemológicas acerca de qué es ciencia, las limitaciones de la perspectiva positivista que excluye la intervención o las propuestas de su órbita de incumbencia, sin embargo, es necesario aclarar que los supuestos y los preceptos que otorgan validez al conocimiento científico también corresponden al análisis epistemológico. Cómo se lleva a cabo una determinada investigación científica, cuáles son sus fundamentos y sus productos o resultados implica una toma consciente de posición. En este sentido, queda claro que toda teoría presupone una cierta noción de sujeto, de métodos para generar un nuevos conocimientos y de fines sean explícitos o no.

Resulta pertinente recuperar algunas definiciones que propone Popkewitz (1984) acerca de la coexistencia de paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación dentro de las ciencias de la educación. Cada uno de ellos presupone concepciones, tradiciones y compromisos. En este sentido, el autor plantea que la práctica investigativa que da fundamento a los argumentos esgrimidos como válidos también necesita ser analizada en perspectiva histórica, política e ideológica y cada paradigma responde a posiciones al respecto de ellas. (Naidorf y Cuschnir, 2019)

A su vez, retomamos los aportes de Carr (1990) para problematizar como la teoría educativa no responde unicamente a una necesidad de sustentación de nuestras creencias y acciones. Afirma el autor que la teoría educativa es el nombre que le damos a varios intentos fútiles, que se han realizado durante los últimos cien años, para colocarnos fuera de las prácticas educativas y así explicarlas y justificarlas. Sin embargo, no podemos tomar una posición fuera de la práctica

porque esta está imbricada, la praxis aquí no es un concepto puramente abstracto sino el eje central de lo que la pedagogía implica.

Según Silber (2007) esto implica el borramiento de la clásica dicotomía entre conocimientos y saberes para sostener que las prácticas educativas no están aisladas de las experiencias de quienes actúan (docentes, tomadores de decisiones). La relación entre teoría y práctica desplaza a la primera de su lugar prescriptivo, como contexto de origen y a la práctica de la subordinación de la teoría, en una especie de diálogo entre los múltiples planos y niveles en el proceso de producción de conocimiento (Silber, 2007).

Buenfil (2021) afirma que la teoría educativa es una práctica histórica, social y epistemológica. Explica que no se trata de un conjunto de ideas que flota en el aire, sino que se corporiza en sujetos, instituciones, grupos, preguntas, y dialoga con su tiempo y también conecta tiempos y espacios distintos. Dussel (2021) señala que dicho planteo cobra mayor valor en medio de los actuales debates sobre la investigación educativa y su relevancia para la sociedad: ¿quién y cómo define esa relevancia? ¿Tiene la teoría alguna relevancia? ¿Cómo acercarse a lo que produce la renovación teórica en plazos menos inmediatos que las urgencias del presente?

### *3.1.1. La verdad no esperada o serendipia*

Solo en la inmersión en la práctica y en el trabajo mancomunado con el ejercicio de la enseñanza pueden aparecer aquellos postulados que se imponen como hallazgos relevantes y que requieren ser revisados en un ejercicio reflexivo en un tiempo otro. Utilizaremos aquí la referencia a la serendipia en tanto oportunidad de la aparición de lo que no ha sido deliberadamente buscado y que sin embargo se impone como nueva oportunidad de saber.

El nombrar esa novedad y contrastarla con la historia de las ideas permitirá no caer en redundancia como las que cada determinado tiempo pretenden suponer la existencia de algo inédito que en realidad había sido abordado en un tiempo pretérito. Como ejemplo de lo anterior se destacan los supuestos “gurues”<sup>3</sup>, que desconocen los postulados del escolanovismo, no fundamentan teóricamente sus postulados y apelan al más llano sentido común.

La retórica o lo que comunmente se denominan verdades de perogrullo se mezclan con descalificaciones al docente en particular y su histórica culpabilización con sentido político de flexibilización laboral y su ajuste a modelos precarizados.

---

<sup>3</sup> Ver al respecto el libro “La nueva educación” de la mediática Laura Lewin.

### 3.1.2. *Lo inédito ¿viable? y la verdad*

Paulo Freire propuso la categoría de inédito viable definiéndola como aquella acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida (Freire, 1970, p. 27). Lidia Rodríguez (2015) explica que el inédito viable se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las situaciones límite y que en ellas se encuentran razones para la esperanza y la desesperanza. Lo que resulta interesante es la discusión que podemos proponer aquí sobre la viabilidad de lo inédito, lo que cual es imposible de comprobar hasta que la misma es puesta en práctica. Quizá el agregado de la viabilidad de lo inédito procuraba posicionarse en un criterio de posible verdad en función de dar mayor sustento al argumento propuesto.

En la práctica vale destacar que en toda la obra de Paulo Freire la proposición no busca estar ausente. Aquello que se pretende se encuentra en cada uno de sus textos y forma parte de la construcción de un destino que no está trazado sino que debe ser producto de la acción. En palabras de Adriana Puiggrós “es la necesaria convicción prospectiva del educador, su esperanza de futuro, de continuidad de la historia. Solo dando una oportunidad a la historia se justifica la identidad del educador” (Puiggrós, 2021, p. 11).

## 4. DISCURSOS QUE SE PRESENTAN COMO VERDADES, O VERDADES DE PEROGRULLO

Revisitar principios epistemológicos de la pedagogía y las ciencias de la educación nos brinda una mirada comprensiva, crítica y problematizadora de las nuevas recetas pedagógicas, de sus fines y también de su sentido común. El miedo a la incertidumbre fue paleado con recetas simples, de seguridad fingida, respuesta rápida, solución supuestamente holística, pero capaz de reducir los dilemas que paradójicamente hacen también las veces de motor de la reflexión colectiva. La esperanza y la alegría han sido también objeto de adulteración y falsificación (Naidorf y Cuschnir, 2019).

Estudiar las corrientes pedagógicas en disputa, identificar y visibilizar sus fundamentos resulta una tarea primordial en un contexto donde florecen las modas educativas. Frente a los discursos del consenso que predominan en los grandes medios de comunicación, nos toca, desde una mirada crítica la tarea de desarmar los paquetes educativos que propone el mercado envueltos en moños pretendidamente asépticos.

Las verdades de perogrullo son aquellas certezas que por notoriamente sabida es necesidad o simpleza decir las. La diferencia entre las verdades tal como las definimos al principio y las verdades de perogrullo permite que incluso quienes no poseen una mirada pedagógica opinen, expliquen y argumenten sobre

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

aspectos de la educación (Ej. Neurocientíficos<sup>4</sup>, figuras mediáticas que realizan programas para niños<sup>5</sup>, periodistas, etc.)

La afirmación de la necesidad de una mejora de la educación respecto de su caracterización actual funciona como condición suficiente para justificar reformas viejas, refutadas y descontextualizadas como la libertad de elegir que permiten los bonos o *vouchers* educativos. La relevancia de la calidad de la educación, sin definir sus indicadores, también funciona como argumento que se monta sobre plataformas que la conciben como atributo excluyente.

## 5. A MODO DE CIERRE

Recuperar el carácter propositivo de la pedagogía en la investigación implica otros modos de legitimar nuestras producciones científicas, centradas en los sujetos y en los contextos.

Se trata de problematizar el sentido vivido, trascender y asumir-se en el tiempo, es decir, la pedagogía plantea el reto de comprender proponiendo (Naidorf y Ordoñez, 2022).

Junto a Quintar (2008) entendemos que la pedagogía se enmarca en un proceso socio-histórico-cultural en el cual la memoria y el olvido ocupan un lugar preponderante en la reconstrucción y reconfiguración de sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro para no quedarnos atrapados en un presentismo sin sentido y alienante.

Walsh (2013) propone localizarnos en fisuras y grietas con el objetivo de provocar, estimular, construir, generar y avanzar con cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones. A su vez, Ramallo (2019) invita a pensar una pedagogía que transgreda, interrumpa, desplace e invierta conceptos y prácticas heredadas, que hagan posibles diferentes conversaciones y solidaridades para no desaparecer, para existir y para tomar la ruta de la insurgencia. Propone mirar a la pedagogía términos vitales, que se ocupa de las resistencias e irreverencias que en la arena pública asumen las decisiones que nos afectan (Ramallo, 2019).

---

<sup>4</sup> Al respecto recomendamos ver las referencias a los neuromitos (<https://acortar.link/I0wSmY>) y a las falacias ideológicas y mereológica (<https://acortar.link/WbdYJ0>) que expone con maestría Flavia Terigi. En dicha conferencia denominada “Entre cerebros y emoticones: políticas y prácticas educativas” dictada en la Universidad Nacional de La Plata (<https://acortar.link/YBp0gi>) en la que Terigi desmenuza los argumentos falaces en torno al uso inadecuado de las neurociencias en educación.

<sup>5</sup> Vale recordar la contratación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a la actriz Cris Morena para capacitar maestros de escuela en servicio.

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

La investigación en educación se comprende en la acción educativa, no con el objetivo de prescribirla o evaluarla, desde categorías externas a sus propias lógicas de producción. Zoppi (2022) afirma que la investigación se constituye en educativa porque: conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos. También si promueve valores deseados como la participación real, la solidaridad, el compromiso, el respeto y la tolerancia, de comprensión de lo social. De este modo podremos intervenir “produciendo saberes” en el campo específico de las acciones educativas (Zoppi, 2022).

Para ello la pedagogía nos permite en su síntesis lidiar con los regímenes de verdad, con las opciones preferidas y los elementos que nos permiten comprender las teorías educativas que sustentan las múltiples afirmaciones y proponer la intervención deliberada sobre le objeto que estudia: la educación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Revista Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 131-159.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condiciones*. Editorial Trota.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*. En A. Escolano (Comp.), *Epistemología y educación* (pp.158-167). Sígueme.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del mocase-vc (2009-2012)*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. CLACSO.
- Naidorf, J. y Cuschnir, M. S. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 813-826.
- Naidorf, J. y López Ordoñez, C. (2022). La poiesis de la pedagogía. *Analecta Política*, 12(23), 01-24-. DOI: <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a07>

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Puiggrós, A. (2021). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos*, 43(Especial), 11-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no-parametral: senderos hacia la descolonización*. IPECAL.
- Ramallo, F. (2019). ¿Pedagogía cuir?: Un elogio a su descomposición. *Educación y Territorio*, 9(16), 47-62.
- Rodríguez, L. M. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 53-80). Ediciones Manatíal
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo libros.
- Silber, J. (2011). Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación. En F. Hillert, M<sup>a</sup> J. Ameijeiras y N. Graziano (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1999). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuaderno de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ediciones Manatíal.
- Zoppi, A. M. (2022). Investigación educativa y pedagogía, un desafío político epistemológico. *Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3(2), 141-171.