

El trasegar hacia los saberes colectivos¹

The transfer to collective knowledge

Sandra Juliet Clavijo Zapata*

Recibido: 21 de mayo de 2021 –Aceptado: 17 de septiembre de 2021 –Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Clavijo Zapata, S. J. (2021). El trasegar hacia los saberes colectivos. *Ciencia y Academia*, (2), 142-154. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4268>

¹ Este artículo es resultado del seminario “Fundamentos de la educación I” del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó.

* Magíster en Desarrollo Infantil, licenciada en Educación Especial. Directora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: dir.educacioninfantil@amigo.edu.co.

Resumen

Este artículo pretende develar lo que se ha entendido en Occidente por conocimiento; para ello nos serviremos de un trasegar por tres importantes ámbitos de este, a saber, el surgimiento del conocimiento como *logos* a la manera griega de comprender el término; el momento que se instaura en la Modernidad y la acepción de ciencia clásica, y finalmente, el denominado pensamiento crítico manifiesto en la Escuela de Frankfurt. Exhortando al lector a pensar el conocimiento como un concepto móvil, inacabado y siempre en potencial construcción.

Palabras clave

Conocimiento; Conocimiento científico; Pensamiento crítico; Positivismo; Escuela de Frankfurt; Edad moderna; Pedagogía.

Abstract

This article aims to reveal what has been understood in the West by knowledge; for this, we will use a transfer by three important areas of this, namely: the emergence of knowledge as Logos to the Greek way of understanding the term; the moment that is established in modernity and the meaning of classical science and finally, the so-called critical thinking, manifested in the Frankfurt School. Exhorting the reader to think of knowledge as a mobile, unfinished concept and always in potential construction.

Keywords

Knowledge; Scientific knowledge; Critical thinking; Positivism; Frankfurt School; Modern Age; Pedagogy.

Introducción

Frente a la pregunta por el conocer y por el conocimiento que otorga dicho conocer, Occidente ha planteado un sin número de potenciales respuestas, todas ellas ancladas sin lugar a dudas a unos espacios y a unos tiempos que le demandan al sujeto saberse dueño de esos tiempos y esos espacios, no existe entonces en la tradición occidental un conocimiento que no dibuje de alguna forma el tiempo que le emana, que le genera y del cual es heredad. En este sentido, el buen filósofo griego Platón (1987) afirma que no existe una estructura de conocimiento ajena al mundo de la idea, es decir, en la teoría del conocimiento platónico la realidad es posible de ser dicha a través de un conocimiento racional, de una idea, del *logos*. Así, nos resulta oportuno comprender que antes de que hubiese un conocimiento al que se le denominó en la Modernidad como conocimiento científico, el hombre en occidente ya poseía un tipo de conocimiento.

En la Edad Moderna, con el surgimiento de la obra cartesiana, se reconfigura el ser del sujeto que conoce al comprender que el acto de conocer no se centra en el objeto a conocer, sino en el sujeto que se sabe poseedor de la capacidad de conocer *cógito ergo sun*. En términos de episteme, esta capacidad se constituye sin lugar a dudas en una de las grandes revoluciones modernas, al pensarse el sujeto en sí mismo como un ser cognoscente. Desde el horizonte empírico analítico, el interés técnico con su capacidad de explicar, controlar y predecir, propios del enfoque positivista, buscaran dar respuestas a través de las leyes que se logran obtener de la manipulación de la naturaleza. En este sentido, Descartes (2010) manifiesta en su segundo precepto: dividir para explicar. Desde este metarrelato, se devela un nuevo ingrediente, a saber, el interés. De modo que binomio conformado por la fórmula conocimiento e interés será el andamiaje epistémico de los discursos hipotético-deductivos propios de la Modernidad, en palabras de Habermas (1990), resulta imposible advertir un conocimiento técnico, distante y ajeno a un interés.

Posterior a esta lectura de mundo y en procura de trasgredir los metarrelatos modernos, el pensamiento crítico enunciado en los pensadores del círculo de Frankfurt advierte la importancia de comprender otras formas de interpretar el mundo. En este sentido, Adorno (2001) recuerda la necesidad de pensar en un conocimiento de difícil parametrización, en un saber que no encaja en estructuras algorítmicas, en cambio invita al sujeto a deshacerse de sus seguridades. En estas lógicas, resulta pertinente señalar que la postura de la Escuela de Frankfurt convoca a generar estados de pensamiento crítico, entendiendo la criticidad como el abandono de aquellas certezas lógicas propias de los discursos hipotético deductivos. En esta

vía recuerda Wagensberg (2006) que seguir de manera ciega una línea recta y una única metódica para leer el mundo, se constituye en anestesia para la intuición del sujeto.

Con ello el pensamiento crítico se convierte en posibilidad de emancipación en la que el sujeto de conocimiento logra advertir el conocimiento no como un cúmulo de certezas y verdades inexorables, sino como una posibilidad basta y compleja de interpretar el mundo. De esta forma logramos evidenciar la volatilidad propia de los horizontes epistémicos en Occidente, pero no se trata de pensar las lógicas hipotético deductivas versus las lógicas del pensamiento crítico, sino más bien de reconocer sus puntos de imbricación, de tejido y de frontera.

Desarrollo temático

En la cultura occidental la historicidad sobre el conocimiento científico tiene su inicio en la reflexión filosófica griega, concretamente en el denominado período preclásico, período histórico que bien podríamos ubicar entre los siglos VIII y VI antes de la era cristiana, cuando el discurso de la época intenta superar la explicación de los fenómenos naturales mediante el mito. De modo que la ciencia aparece cuando se intenta superar el mito.

En este sentido, resulta importante advertir la pretensión de pensadores como Heráclito, Pitágoras, Anaxímenes y otros tantos que advirtieron en el atisbo del *logos* la piedra angular de la futura reflexión científica. Epicuro (1998) exhorta a sus coetáneos a pensar de la siguiente manera "nadie es lo suficientemente joven ni lo extremadamente viejo para hastiarse de buscar la filosofía" (p. 75), por lo que bien haríamos en afirmar que el acto mismo de conocer enmarca un profundo deseo, a la manera enunciada por Habermas (1990), esto es, cercano al interés propio del hombre.

Como herederos directos de esta tradición de pensamiento, a finales del siglo XV y principios del siglo XVI, durante la última fase del período medieval e inicio del renacimiento y gracias a las reflexiones de Bacon y Descartes, se da inicio a la denominada Modernidad. Sin lugar a dudas, el modelo empírico analítico da respuestas a muchas de las preguntas que habían sido formuladas dos mil años atrás por los antiguos griegos, así la naturaleza, la *physis*, se tornó en el nuevo objeto de apetencia epistemológica para el hombre moderno.

Este nuevo horizonte epistemológico trae consigo una concepción de verdad avallada en una nueva significación de la ley. En este sentido, las leyes de la naturaleza convocan a pensar en estados armónicos algorítmicos, organizados y lineales. Por

lo que comprender el funcionamiento armónico del mundo se torna en deseo y anhelo del científico moderno, descifrar el lenguaje de la naturaleza es escribir el lenguaje tecnicista de la ciencia.

Es importante resaltar que la concepción del horizonte hipotético deductivo estuvo soportada siempre en el ordenamiento propio de la naturaleza, de ahí que a los pensadores modernos se les pueda denominar como fisiócratas, término que hace una alusión directa al poder emanado que se genera del conocimiento de la capacidad de predicción y de la posibilidad explicativa que le oferta al hombre de la época, ser conocedor de los fenómenos constitutivos de la naturaleza.

¿Qué ocurrió entonces con aquellos discursos que no encajaban con la armonía propia del universo?, ¿o con aquellos discursos como el arte y la música?, ¿dónde quedaron aquellos grandes representantes que por no hacer parte de estos meta-relatos fueron invisibilizados de la historia misma del conocimiento?

Estos mismos cuestionamientos y elucubraciones fueron la génesis de las reflexiones académicas del grupo de la escuela de Frankfurt durante la segunda y tercera década del siglo anterior, con ello se pretendió, a la manera expuesta por Gadamer (1993), pensar que el conocimiento no es el fruto de una metódica lineal, sino el resultado de una fusión de horizontes. Nuevas formas, nuevos caminos para interpretar la realidad del mundo. Pero abrir la mente a estas nuevas posibilidades y a estas neófitas formas de pensar, implicaban una lucha frontal con aquellas estructuras académicas que ostentaban verdades estáticas e inamovibles. El paso de una nueva forma de interpretar el mundo no es gesta sencilla, este tránsito implica socavar en los cimientos antropológicos, económicos y políticos de la cultura que ostenta el poder emanado por el conocimiento mismo. Bien haríamos entonces en afirmar que resulta inadmisibles un cambio de paradigma científico, sin comprender la revolución social que le enmarca y le circunscribe.

En este sentido es importante recordar la postura expuesta por Adorno (2001), al afirmar que la denominada científicidad de un determinado discurso no debe ser necesariamente empleada en pro de invisibilizar otras estructuras epistémicas que propenden, a su vez, por conocer el mundo. Así, la invitación de la escuela crítica supera, por mucho, el mero análisis discursivo. En cambio insta al hombre contemporáneo a saberse y reconocerse dueño de unos discursos y unas perspectivas epistemológicas que le hacen parte de una historia móvil e inconclusa. Resulta entonces claro que la científicidad occidental se encuentra vinculada con el ser mismo del sujeto que Occidente ha cultivado, en estas lógicas Heidegger (1976) sostuvo que re-significar y buscar nuevas alternativas frente a la dominación instrumental era una de las más importantes empresas del científico social contemporáneo.

El tránsito de una verdad absoluta y en plena armonía con las denominadas leyes de la naturaleza, tal como lo hubiese sostenido el horizonte hipotético-deductivo, resultaba en disonancia y destemplanza con las realidades sociales, económicas y políticas de la comunidad europea de la época de las posguerras. No hubiese sido posible el surgimiento de una escuela crítica sin tener y ser poseedores de algo para criticar. En este sentido, el *telos* transformativo del círculo de Frankfurt encontrará en el desencanto del sujeto contemporáneo una maravillosa posibilidad de reflexión académica. Así, el orden del *cosmos*, propio de la modernidad cartesiana, será la incertidumbre de los tiempos enunciados por el horizonte crítico.

La pedagogía no está ajena a estas transformaciones, pues su objeto de reflexión resultan ser las personas y los complejos procesos formativos que exigen sujetos que logren transformar, mediante la generación de nuevos pensamientos, aquellas realidades que le demandan y reclaman posturas más amplias y generosas frente todo aquello que constituye la otredad del sujeto.

¿Cuál es la apuesta que la pedagogía hace frente a esta necesidad de transformación de la realidad? y ¿cuál es la postura que el profesor contemporáneo asume frente a esas nuevas posibilidades de comprender el mundo, de conocerlo y saberse conocedor de este? En esta perspectiva, Flórez Ochoa (2005) plantea la necesidad de formar formadores hermeneutas, entendiendo por profesor hermeneuta, aquél que es capaz de decirse en el mundo que dice y narrarse en el mundo que narra, sabiendo que el mundo y la narración pueden ser dichas de mil formas.

Así, Polkinghorne (1995) expone que toda actividad narrativa es el resultado de la inmersión del sujeto en el mundo que narra, la realidad es, si se quiere, el resultado de un tejido multimodal de narraciones y sentires. Lo que convoca a pensarnos que no hay un solo mundo por comprender, sino tantos en cuanto somos muchos, los que nos narramos entre sí. Especialmente en el ámbito educativo donde el sujeto que enseña es tan receptor como emisor de un centenar de relatos, cada uno de ellos con unos sentidos y unos significados ávidos de ser interpretados.

En este mismo sentido, Bruner (2003) plantea que toda narración, en tanto acto de independencia y autonomía, procura arropar nuestros sentires y nuestras interpretaciones de mundo. Por lo tanto, la riqueza de cualquier estructura narrativa es precisamente su equivocidad, su capacidad de alternancia, su invitar a nuevas interpretaciones, permitirle a la intuición del sujeto que narra y a la intuición del sujeto que escucha, construir puentes entre lo relatado y lo comprendido. De manera similar, Agudelo et al. (2019) plantean la idea de reconocer que la distancia entre el relator y su público se torna en un espacio infinito de interpretación e interpretaciones. De ahí que lo esencial en cualquier estructura narrativa sea precisamente el sentido multimodal del lenguaje empleado. Bien tendría entonces que mantener afilada la intuición cualquier sujeto que se diga maestro en la contemporaneidad.

Todo lo anterior exhorta de nuevo a preguntarse ¿qué acaece cuándo estas formas diferentes de pensar e interpretar el mundo, no son acogidas por quienes pensaron mecánicamente el mundo?, y por ello el conocimiento hipotético deductivo si bien es necesario para tratar de explicar ciertos fenómenos del mundo, resulta insuficiente para comprender el mundo mismo. Por lo que es conveniente la necesidad de convocar otros discursos que desde miradas distintas también piensan el mundo, y en tanto lo piensan también son co-constructores de realidades, de lenguajes, de verdades y de nuevas maneras de expresar el mundo que interpretan.

En este sentido, la idea de la criticidad nace como respuesta a la instrumentalización del horizonte hipotético-deductivo, pues el des-instrumentalizar la razón surge cómo un nuevo ámbito, a saber, el escenario político de la subjetividad del sujeto. Es decir, el horizonte crítico convoca a re-significar el escenario, el territorio y el ámbito público, siendo lo público el lugar por excelencia para el despliegue de la subjetividad, del nuevo sujeto político. Así, la teoría crítica se concibe como un acercamiento integral e integrador a la volátil realidad social contemporánea (Horkheimer, 2000).

Con el horizonte crítico se recupera la noble idea de pensar el sujeto como un proyecto que está en permanente gestación, cambio y movilidad. En esta misma línea, en palabras de Adorno (1991), se reconoce al ejercicio crítico como el acto dinamizador de aquel pensamiento que se resiste a lo inmóvil. A diferencia del horizonte hipotético-deductivo, en la criticidad el conocimiento es fruto de un trabajo mancomunado, colectivo y de construcción social e histórica donde la voz y el saber del otro son validados no desde la pretensión de verdad, sino con el anhelo de co-construir una nueva y re-significativa visión de mundo.

No se trata de asumir posturas maniqueas sobre cuál horizonte epistemológico permite acceder a niveles más altos de verdad en tanto acalla y silencia otros horizontes, sino más bien de la necesidad de resignificar los umbrales existentes entre uno y otro horizonte. En este sentido, los saberes interdisciplinarios le ofertan al hombre contemporáneo nuevas interpretaciones del mundo, y con ello superar de alguna manera la dualidad entre el deseo cuantificable de unos y los anhelos cualificables de otros.

Los discursos pedagógicos y el devenir diario del aula no son ajenos a estas movi­lidades epistémicas, en tanto el discurrir de la escuela es capturada por la contingencia del mundo mismo. ¿Cómo podríamos pensar entonces la figura de un maestro inmerso en currículos estáticos y de alcance de logros e indicadores frente a una inexorable volatilidad del mundo?

Debates, disputas y tensiones de la perspectiva epistemológica

Hallar puntos de encuentro y puntos de tensión entre los horizontes epistemológicos descritos se torna en una de las tareas más nobles de la reflexión contemporánea, en tanto se hace difícil pensar en una única estructura epistémica para pensar, comprender e interpretar el mundo.

En este mismo sentido, preguntarnos por cómo la escuela interpreta ella misma el mundo y cómo desde esta interpretación se crea un ideal de hombre al que “debe formar”, resulta aún más complejo pues la escuela en sí misma está constantemente hostilizada por las exigencias que el mundo contemporáneo le demanda. De la misma forma, es meritorio cuestionarnos por ¿qué ocurre cuando los anhelos de formación del sujeto no están en armonía con los ideales formativos de la escuela?, de igual forma, ¿qué pasa con aquellas culturas que sin ostentar el poder acuden a una escuela donde se enseña desde los macro-moldes del poder?

Al respecto, Freire (1972) define la educación como una dimensión de la acción cultural que se inicia con la alfabetización. Esta se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la re-totalización de estas culturas a través de la acción definida como interacción, comunicación y transformación. Ideal que pareciera difuminarse en los débiles y frágiles currículos contemporáneos que se centran no en pocas oportunidades en contenidos efímeros, abandonando a la suerte lo más esencial del sujeto, a saber, el sujeto mismo.

Cuestionándonos nuevamente las razones por las que históricamente la escuela ha erigido su poder en discursos tendientes al horizonte hipotético deductivo y en cambio ha ubicado en las periferias y postrimerías del currículo aquellos asuntos tendientes al arte, a la música, la literatura, el cuidado del cuerpo, la poesía y en sí aquellos discursos que invitan al sujeto a reconocerse como tal. La educación como una dimensión de la acción cultural que se inicia con la alfabetización, se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la re-totalización de estas a través de la acción definida como interacción, comunicación, transformación (Freire, 1972).

En el contexto colombiano esa realidad se hace manifiesta en los artículos 23 y 31 de la Ley general de educación (Ley 115, 1994), en los cuales se exponen aquellas áreas que resultan de obligatorio cumplimiento en la enseñanza para la educación básica y media. La Ley 115 (1994) reconoce una gran fuerza en los discursos tendientes a las ciencias naturales y poca relevancia a aquellos discursos cercanos al humanismo, muestra de ello es la ausencia de aquellas áreas que en su momento se hubiesen denominado artes liberales, como la escultura, la música, la pintura, la literatura, relegándolas a actividades menores dentro del currículo.

Tal como lo anuncia Castellano (2007), la escuela en Occidente se ha preocupado por formar más en el ámbito empírico analítico, que por ilustrar en la capacidad crítica. La tarea de la reflexión científico-pedagógica hoy es retornar a un estado de criticidad permanente.

Bien haríamos entonces como docentes de la contemporaneidad preguntarnos qué se entiende al interior de la escuela por conceptos como arte, literatura, sensibilidad, creación y otras tantas que habitan los horizontes críticos y narrativos. Oportuno resulta entonces recordar las apuestas de McEwan y Egan (2005), quienes sostuvieron que un oportuno ejercicio narrativo permite acceder a cómo piensa y cómo de-construyen los sujetos contemporáneos sus interpretaciones de realidad.

Advirtiendo que históricamente la escuela no ha enseñado a interpretar el mundo, sino a memorizar el mundo que habitamos, bien haríamos en proponer un currículo que forme al sujeto no desde simples contenidos, sino que lo incite a ser un hermeneuta de su propio tiempo.

En estas mismas lógicas hemos de reconocer que la escuela tradicionalmente ha educado al sujeto desde visiones organizadas, algorítmicas y lineales del mundo cuando, según Ricoeur (2003), las fisuras y los des-encajes de nuestras narraciones, son también los movimientos y los desbarajustes del mundo que intentamos narrar. Resultaría imposible pensar en una narrativa equivocada, inmutable e inalterable, pues exhortaría a pensarnos en una escuela y en unos actores de esta escuela transgresores de esa linealidad y co-constructores de visiones holísticas del mundo.

Si hemos de tener claro que no hay un conocimiento, sino miles de conocimientos, ¿cómo no hemos de tener claro que resulta imposible hablar de escuela sino hablar de escuelas? En estas escuelas a las que hacemos alusión habrán de ser convidados de manera integral, interdisciplinaria y proactiva todos aquellos horizontes de conocimiento, no de manera jerárquica, sino de forma colaborativa, que posibilite al sujeto contemporáneo, sea cual sea su rol en la escuela, acercarse a sus intereses en tanto estos también se acercan a los intereses de la escuela.

En esta misma línea, Gimeno (1991) sostiene que un currículo ha de ser ante todo un proyecto cultural. Proyecto que a su vez habrá de reconocer las realidades, diferencias, hábitos, intereses, costumbres, puntos de encuentro y de tensión, cosmologías, sentidos y sentires de ese sujeto que habrá de identificarse, sin lugar a dudas, como pieza y engranaje importante en la enorme maquinaria de la escuela.

La invitación es entonces, a la manera expuesta por Freire (2002), hacer de la escuela un lugar para la esperanza y la transformación. Así, el conocimiento co-construido en la escuela es fruto no de una explicación individual, sino resultado

de una reflexión que se da en colectivo. Resignificando el conocimiento desde el horizonte crítico y su pretensión por la transformación misma de la realidad, pero no una transformación "egoísta", sino una transformación colectiva.

Finalmente, el debate no es por cuál horizonte de conocimiento ha de imperar en la escuela contemporánea, sino más bien por reconocer en dicho escenario el conocimiento mismo como horizonte de sentido.

Utilidades para los abordajes contemporáneos de la educación

Pensar en la utilidad de un determinado abordaje de la educación contemporánea incita implícitamente a pensar asuntos como que en la actualidad no podríamos hablar de una sola educación, puesto que no sería descabellado pensar que pueden existir tantas educaciones como tantos sujetos que han reflexionado sobre dicho ejercicio. La utilidad resulta entonces próxima al interés que enunció Habermas (1990), en este caso el binomio conformado por la utilidad y el interés delimitará con fuerza el abordaje elegido para una u otra educación.

Al pensar en el horizonte hipotético deductivo y sus utilidades en el campo educativo, se podrían enunciar que le oferta la posibilidad al sujeto de aprender a pensarse con el modelo racional propio de la ciencia moderna, lo exhorta a alcanzar niveles altos de abstracción, le permite saberse sujeto de conocimiento y reconocer múltiples objetos de conocimiento que hay en otros horizontes epistemológicos. Desde este horizonte, reconocer el proceso metódico que le pertenece una estructura de pensamiento riguroso que le puede ofertar niveles altos de responsabilidad.

Igualmente, este horizonte oferta a la sociedad respuestas a hechos y situaciones reales que requieren en un momento determinado o ante una situación específica respuestas absolutas, medibles, cuantificables que permitan la toma de decisiones en pro de la consecución de un conocimiento válido y no refutable.

En cuanto al horizonte crítico, que cuestiona, sospecha y se pregunta por esa idea de verdad absoluta o del fenómeno dado y universal que ofrece el horizonte empírico hermenéutico, busca comprender el fenómeno desde adentro, interpelarlo y cuestionarlo en función de alcanzar una comprensión colectiva de los problemas y establecer alternativas de solución para estos problemas, reconociendo que hay intereses compartidos y tantas verdades como sujetos que puedan saberse en el problema donde los saberes ocupan especial atención.

La escuela, espacio social de transformación y no ajena a la multiplicidad de discursos que intentan responder a sus problemas y necesidades, debería ser espacio de encuentro para el horizonte narrativo. Desde esta perspectiva nos habrá

de resultar claro que, tanto el ejercicio hermenéutico como el quehacer narrativo, están interesados en la co-construcción de un saber colectivo, de un conocimiento que logre vincular las voces de todos aquellos quienes intervienen en el acto mismo de conocer.

Por lo anteriormente expuesto, nos ha de resultar claro que estos últimos horizontes están más interesados en comprender la voz de los sujetos interpelados en el acto de conocer que en la búsqueda de verdades estructurales e inamovibles. De ahí que el reto por alcanzar y lograr un diseño metodológico, estricto, coherente y responsable se constituya en unos de los más importantes retos de toda investigación narrativa.

Conclusiones

Comprender el conocimiento como un concepto móvil y un ejercicio epistémico en constante movilidad, nos permite afirmar que no hay un solo horizonte epistemológico que admita responder a los múltiples interrogantes que el devenir diario de la escuela demanda a los llamados pensadores del acto educativo, sino una multiplicidad de intereses de los sujetos por conocer y lograr saberse conocedores de ese conocimiento. En palabras de Adorno (2001), la denominada científicidad de un determinado discurso no debe ser necesariamente empleada en pro de invisibilizar otras estructuras epistémicas de conocer el mundo.

En la misma línea, Morin (1984) sostiene que todo discurso que ocurre en la ciencia es también un discurso que ocurre en el campo social, por lo que es necesario pensar la escuela como territorio y hábitat donde confluyen lo científico y lo social. En este sentido, será importante cuestionar aquellas seguridades que oferta el horizonte hipotético deductivo y abrirnos a las posibilidades de convocar al mundo de la escuela horizontes como los que oferta el pensamiento crítico y el horizonte narrativo donde se pueda pensar en la realidad como una conversación entre los sujetos que se saben a sí mismos co-constructores de esa realidad.

De modo que, resignificar la estructura interna, las visiones de escuela y el rol de aquellos que en la escuela habitan, se constituye en reto y oportunidad para los horizontes epistemológicos que intentan responder desde el respeto de lo diverso, lo contingente y lo humano a todas aquellas realidades que demandan nuevas formas de explicar, interpretar y comprender el mundo.

En este sentido, se torna menester replantear el lugar de la escuela como el espacio donde solo confluyen diversas disciplinas que de manera desarticulada se están pensando en la formación del sujeto y permitir nuevas oportunidades para la conversación entre discursos que de manera interdisciplinaria inviten y convoquen a esa figura de otredad, a co-construir la realidad de la escuela.

Por articular conocimientos en la escuela, bien habríamos de entender aquella intencionalidad pedagógica y aquella práctica curricular que propenden por ofertarle al sujeto que en la escuela habita una oportunidad de leer, interpretar y transformar el mundo que la interpela y le demanda respuestas integradoras a problemas particulares. En palabras de Freire (2007), existe una responsabilidad política en la escuela y en el sujeto que en ella habita por transformar la realidad que circunscribe la escuela misma.

Con ello se haría evidente la movilidad que le es propia al conocimiento, pero también la dialogicidad que ha de poseer el sujeto de conocimiento, pensar la escuela, los horizontes epistémicos que le visitan y las posturas de todos aquellos que la de-construyen es en sí mismo un problema que demanda respuestas interdisciplinarias.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

Adorno, T. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Ediciones Paidós.

Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Ediciones Cátedra.

Agudelo, J., Rojas, F., & Ocampo, E. (2019). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Editorial.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Descartes. R. (2010). *El discurso del método*. FGS.
- Epicuro. (1998). *Sobre la felicidad*. Ediciones Norma.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Heidegger, M. (1976). *El principio de la razón, en ¿qué es la filosofía?* Narcea Ediciones.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós.
- McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial.
- Platón. (1987). *El Parménides*. Alianza Editorial.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Falmer Press.
- Ricoeur, (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Ciencia (NF).