

**La mirada pedagógica para el siglo XXI:
teorías, temas y prácticas en cuestión.
Reflexiones de un encuentro.**



Libro de la Maestría en Educación
"Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socioeducativas"

Flora M. Hillert
María José Ameijeiras
Nora Graziano
(compiladoras)



CLACSO



I. MESA REDONDA: “LO PEDAGÓGICO
EN LAS TEORÍAS Y CORRIENTES SOBRE
LA EDUCACIÓN”

PARTICIPANTES: CARLOS CULLEN, SILVIA SERRA, MARGARITA SGRÓ Y LUIS RIGAL.

COORDINADORA: JULIA SILBER

PRESENTACIÓN

Julia Silber¹

Los trabajos que se presentan a continuación expresan el pensamiento que, sobre la pedagogía, exponen destacados estudiosos de la educación. Por el escaso tiempo disponible por ellos, posiblemente muchas de sus ideas no han tenido posibilidad de desplegarse. Además mi análisis resultará necesariamente acotado ya que refiere sólo a sus ponencias y deja de lado muchas otras producciones en las que desarrollan más holgadamente esas mismas u otras ideas vinculadas. Sólo me cabe desear que tal limitación no vaya en detrimento de lo que entiendo que exponen de su postura hacia la pedagogía.

En lo que sigue intentaré reorganizar el conjunto de las cuatro presentaciones poniendo especial atención en las categorías comunes que las vinculan y señalando algunas diferencias notables. Al mismo tiempo trataré de respetar, en lo que me resulte posible, las voces y acentos de todos ellos.

Una de las posibles formas de abordar la tarea de presentación de estas exposiciones es diferenciar entre problemas ya clásicos de la pedagogía y nuevas problemáticas. De los primeros son destacables el debate pedagogía - ciencias de la educación, el carácter teórico-práctico de la pedagogía y su impronta ética. (Tal vez el carácter problemático de estas cuestiones, siempre apareciendo como irresueltas, constituya para la pedagogía una forma de ser o de vivir, que por su historicidad y sus dialécticas específicas, no se resolvieron nunca ni se vayan a resolver). Entre los nuevos temas, se encuentran cómo pensar una pedagogía política desde el pensamiento crítico y desde el potencial transformador de la educación, y el lugar protagónico otorgado a la subjetividad. Viejos y nuevos problemas son abordados por los autores mostrando las tensiones de las vinculaciones entre las marcas de origen y el devenir moderno de la pedagogía, y sus nuevas manifestaciones.

Puede sin embargo apreciarse –y no aparece como conflictivo pese a que constituyó una histórica y constante preocupación de la pedagogía- que no se coloca como problemático su carácter científico o no. Más allá de que se la nombre como mirada pedagógica, lo pedagógico, o pedagogía crítica, cuando se la define como disciplina científica es aclarado inmediatamente su carácter dinámico, histórico e imprevisible.

¹ Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Pedagogía II y Teoría de la Educación*.

En cambio, todos se refieren a ella como un saber que pone en tensión otros saberes: en el caso de Cullen una de las tensiones es la que se produce entre sabiduría popular y ciencia; en Rigal, entre los saberes técnicos y cotidianos y el pensamiento crítico; en Sgró entre pedagogía y ciencias de la educación; y en Serra entre el calificativo de crítico utilizado por las pedagogías críticas y el que se correspondería con los procedimientos de pensamiento. Interpreto que tales tensiones han reafirmado a la pedagogía como saber frente a unas ciencias de la educación siempre preocupadas por su cientificidad. La identificación de la pedagogía no pasaría por un estatuto epistemológico supuestamente más o menos jerarquizado, sino por su mirada compleja y propositiva con relación al conocer fragmentado y explicativo de las ciencias de la educación. Aunque el debate pedagogía-ciencias de la educación tiene poca vigencia, tal como se sostiene en uno de los trabajos, sin embargo, como decíamos, no deja de estar presente en todas las exposiciones así como –fuera de ellas– en las prácticas profesionales. Se sigue diciendo, como antes siempre, que la pedagogía debe sostener su visión integradora y no parcelarse ni diluirse en las ciencias de la educación, que se hace necesario ir más allá de la fragmentación a la que nos conducen los recortes de una problemática particular, recuperar una perspectiva que siendo totalizadora no sea unívoca, que posibilite resignificar los aportes de otras disciplinas y que atienda a la autonomía, la libertad de los sujetos (sus subjetividades) así como a la multirreferencialidad de las prácticas educativas en su historicidad y en las relaciones intersubjetivas. (En esta todavía presente polémica entre pedagogía y ciencias de la educación, y ahora desde mi parecer, el “ser pedagogo” no tiene que ver necesariamente con la especialización ocupada en el campo profesional, según la cual sólo serían pedagogos los que ocupan materias llamadas “pedagogía” o afines. Pienso que la posibilidad de identificarse como tal está en poder tener una visión totalizadora de las prácticas educativas y pensar su tarea como orientadora de ellas. De manera que aunque su actuación profesional provenga de las conocidas como ciencias de la educación, el lugar ocupado no limita su condición de pedagogo. Este tema merece mayor desarrollo en otro lugar y aspira, desde otra visión a una superación de la polémica ya no desde las disciplinas y sí desde los sujetos).

Todos estos planteos de orden epistemológico son presentados destacando con tal énfasis las vinculaciones entre lo pedagógico y lo político, que resulta dificultoso analizarlos separadamente. Aquí cabe detenerse ahora en asociación con las pedagogías críticas. Los cuatro autores rescatan la necesidad de formar en los sujetos un pensamiento crítico para poder luchar contra las relaciones de poder dominantes a través de una práctica contrahegemónica. Pero también hay una diferenciación entre ellos cuando se destaca la precariedad del pensamiento crítico en la forma como vienen concibiéndose en las pedagogías críticas: se considera como redundante ese calificativo de crítico adicionado al de pensamiento y se cuestionan las capacidades transformadoras de una pedagogía que muestra contradicciones entre sus enunciados iniciales y los que utiliza en diferentes contextos, alterando así sus posibilidades de intervención. En este

punto, se muestran los contornos diferentes con que hoy se delinean las pedagogías críticas, creando también una nueva tensión, ahora entre ellas mismas. No obstante, es concluyente la coincidencia de todos respecto del carácter político de toda educación y pedagogía, y de sus capacidades para plasmar acciones contrahegemónicas de producción cultural. Diálogos y consensos, subjetividades sociales, apertura a lo nuevo, intencionalidad transformadora, refieren a las posibilidades que la pedagogía tiene de intervenir en un estado dado de cosas y de transformarlo. Pero además habría coincidencias en que el punto de vista crítico no se constituya en un dogma, para lo que se hace necesario considerar sus condiciones de incompletud, contingencia y superabilidad.

La condición de politicidad, en tensión con lo ético, se hace posible por el carácter teórico-práctico de la pedagogía. La relación entre pensamiento y acción se plasma en participación, consenso, solidaridad, y en la interpelación ética a un otro. Coinciden los autores en que por estos rasgos, la pedagogía tiene que direccionar la acción educativa pues la educación es una práctica productora de sentidos sociales y por tanto responsable –aunque no sola– de la transformación social. En este punto es posible señalar otras discrepancias entre los autores, según destaquen la dominación política que subyace en las manifestaciones culturales poniendo el acento en las desigualdades sociales estructurales, o hagan un análisis más específico de las tramas culturales y discursivas del poder, destacando la hegemonía de las prácticas culturales y las diversidades que suponen.

Lo expresado anteriormente, más allá de las divergencias, muestra la voluntad y el deseo de recuperar la pedagogía o lo pedagógico sea como disciplina o saber. Como necesarias a su condición, aparecen las miradas retrospectivas, las actuales y las utópicas, así como una visión compleja aunque no unívoca de las prácticas educativas y su sustantiva aunque variable idiosincrasia ético-política.

Quiero destacar, por último, que todos los trabajos coinciden en que el sentido emancipatorio de la educación sólo puede alcanzarse por la intervención pedagógica. La intervención como rasgo central de la pedagogía aparece aun con otro término: en Serra: “intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo”, ya que la educación es una práctica de intervención que consiste en “hacer del otro algo que no es”, y la pedagogía se concibe como una “intervención especulativa” todavía por hacerse. Podrían considerarse de cierta equivalencia los términos “direccionar” en Sgró “La pedagogía, entonces, puede definirse como una mirada sobre el hecho educativo destinada a explorarlo, describirlo, explicarlo pero fundamentalmente a direccionarlo”. En Rigal: “La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionabilidad*: procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica de saber*”. Y en Cullen la responsabilidad pedagógica, previa al saber y actuar también pedagógicos, explora “sentidos que remiten a otros sentidos”.

A manera de particular interpretación fortalecida a partir de las ponencias, pero a su vez tomando alguna distancia de ellas, entiendo que puede colegirse una reivindicación de la intervención como una de las categorías centrales de la pedagogía. Pienso que más allá de posturas particulares con respecto a qué tipo de saber es la pedagogía y coincidiendo todos en que se trata de un conocimiento que es por naturaleza ético y político, la intervención aparece como un concepto clave que al mismo tiempo que direcciona las prácticas en un sentido de transformación social, lo hace desde una acción participativa que otorga centralidad a la subjetividad. En esa condición se sustituye la idea de acción pedagógica como aplicación de técnicas por una concepción de la educación como práctica cultural, ética y política que se particulariza en situaciones prácticas concretas.

Actualmente se percibe que hay un mayor acento en el *ex ducere* tal como lo atestiguan diferentes trabajos que refieren a la formación, sin duda objetivo de toda pedagogía, además de que se trate de otra de sus categorías básicas. Pero ciertamente su carácter indeterminable obliga a poner el acento en cuáles serían las estrategias de intervención desde un planteo no tecnocrático. Y aunque en todos ellos se alude a la necesidad de dispositivos y mediaciones necesarias para que se produzca ese proceso de autorreflexión, no se los analiza en la forma pormenorizada que requiere semejante propósito. No obstante, pareciera, o tal vez constituya una apuesta y un deseo, que la pedagogía está comenzando a saldar su deuda con el *educare*, y desde cualesquiera de sus perspectivas teóricas actuales se evidencian tendencias que no dejan de expresar la necesidad de direccionar los procesos educativos hacia metas individuales y sociales.

Los cambios producidos en nuestras sociedades y en la manera de vivenciarlos, requieren nuevas prácticas sociales y nuevas formas de analizarlas desde todos los campos del conocimiento, entre ellos, el campo pedagógico. Por lo que comprender y actuar en educación, supone valorar y construir discursos y prácticas alternativas desde las distintas visiones sobre la sociedad posmoderna, continuas o discontinuas respecto del pensamiento moderno. Esas nuevas miradas -no obstante asumir la necesidad de la incerteza de los trabajos formativos no sólo en los sujetos pedagógicos sino también en sus efectos sociales- no deberían paralizar a la pedagogía dejándola presa de peligros y perplejidades ni diluir sus respuestas. Surge así el desafío de tomar como punto de partida esos cambios producidos para que pueda interpretarlos, rever el pensamiento acerca de las prácticas educativas y formativas y proponer acciones.

De estas aproximaciones conceptuales, podríamos colegir que la intervención resulta un término complejo y problemático, sea porque emerge en los niveles micro y macro de los procesos educativos que son analizables en sí y en su interrelación; sea porque en la relación entre la teoría sustentada y sus correlatos prácticos irrumpen cuestiones referidas a cuestiones éticas como la coherencia, la responsabilidad, el ejemplo.

Concluimos que esta reivindicación de la intervención no se contrapone a nuevas conceptualizaciones que enfatizan la formación, sino que, por el contrario, resultan

necesarias para afirmarlas y sostenerlas, constituyéndose ambas en componentes necesarios para un abordaje pedagógico más total y complejo. Resulta evidente que así como es posible aludir a la complejidad de los efectos de la educación, también es necesario hacerlo con referencia a la complejidad de las influencias que producen esos efectos y que de alguna manera habrán de tomar cuerpo en la intervención. En este punto se quisieron centrar estas reflexiones.

ALGO NOS PASA HOY CON EL CONOCIMIENTO: PEDAGOGÍA ¿DÓNDE HABITAS?

Carlos A. Cullen¹

Mi contribución a este panel apunta a diseñar algunos itinerarios para la mirada pedagógica, a la luz de dos supuestos: el primero, que entendemos a la pedagogía como un saber crítico, reflexivo, *en y sobre*² un campo tan problemático y complejo como la educación, y por lo mismo se trata de conocimientos. El segundo supuesto es que hoy “algo nos pasa con el conocimiento”, y que ese algo no es meramente el aumento exponencial de la información disponible, con el enorme riesgo de lo que hemos llamado el “fetichismo de la información”³, transformada en mercancía, abstraída de sus fuentes de producción y de su validación pública, ni meramente el panorama de una multiplicación algo caótica de disciplinas y subdisciplinas, con el marcado riesgo de la dispersión, la fragmentación y la reducción, entre otras, de la “mirada pedagógica”; sino que ese “algo que nos pasa con el conocimiento” tiene que ver, además y sobre todo, con una profunda crisis histórica, que incluye hasta la misma idea de historia, atravesada hoy por lo que Rodolfo Kusch llama la “geocultura del pensamiento, que no se ve ni se toca, pero pesa”⁴; y por lo que Emanuele Levinas piensa como “el pasado inmemorial”, sin representaciones ni identidades, que es la interpelación del otro en cuanto otro.⁵

Un primer aspecto de lo que nos pasa con el conocimiento tiene que ver con un giro histórico en la manera de plantear la producción de conocimientos y los criterios de validación, y, desde ahí, los modos de transmisión y de apropiación. Formulamos esto como la crisis de la idea de un fundamento siempre igual a sí mismo, supuestamente “trascendente” al movimiento mismo de la vida, como un más allá (platonismo) o un

más acá (apriorismo) que siempre garantizaría, justamente en forma paradigmática (y por lo mismo formal), un criterio de validación, y, por lo mismo, una normatividad para la transmisión y la apropiación.

Preferimos la idea histórica de “crisis” a la posible connotación biológica de nombrar lo que nos pasa como “mutación” (Morin)⁶.

Desde aquí sí intentaremos presentar lo que llamamos “itinerarios” (en oposición a la idea de paradigma), y que nos parecen particularmente significativos hoy para la tarea educativa, desde el supuesto que la educación es, justamente, una socialización mediando el conocimiento validado desde algún lugar.

Un primer itinerario es el que intenta pensar sin contar con un fundamento “esencial” o “a priori”. Este itinerario se bifurca significativamente. Por un lado, es la crítica posmoderna al platonismo (que pretende superar la crítica “moderna” al platonismo), por los caminos de la genealogía y de la deconstrucción⁷. Aparecen acá “sendas perdidas” o “caminos del bosque” (como los llama Heidegger), que han puesto especial atención *a lo que acontece*, siempre como escapando a ser leído desde un “paradigma”, abriendo entonces “territorios del sentido” no dicho en lo dicho, ausente en la presencia, alternativo en el monopolio, “puente y no meta” (Übermensch de Nietzsche).

Por otro lado, es la crítica geocultural al etnocentrismo elitista del logos occidental, insistiendo en el siempre presente margen de arraigo del pensamiento en el “estar, meramente estar” de la indigencia humana⁸. Aparecen acá los diversos modos de instalación existencial, que por diversos caminos buscan remediar el hambre que va desde el pan hasta la divinidad, ensayando símbolos.

En este itinerario bifurcado se abren dos importantes tensiones: una, entre hermenéutica y ciencia, y la otra, entre sabiduría popular y ciencia⁹. Entonces: ¿qué significa *pensar pedagógicamente*?

Un segundo itinerario es el que intenta pensar sin fundamento “monológico” o “prácticamente neutro”. Es la crítica posmetafísica al apriorismo, por los caminos del procedimentalismo y de la reconstrucción¹⁰. Aparecen acá “posiciones originarias” o “comunidades ideales del habla”, que han puesto especial atención *al consenso posible*, siempre escapando a ser leído como un “paradigma”, abriendo entonces “intereses

¹ Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, Profesor Titular Plenario de *Problemas Filosóficos en Psicología*. Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de *Ética* en el Departamento de Filosofía, Profesor de *Filosofía de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación.

² Con estas preposiciones queremos indicar que en la pedagogía se pone en juego una particular relación de la teoría con la práctica

³ Cfr. Cullen, C.: *Resistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la Educación en América Latina*, en *Resistir con Inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano-Editorial Pueblo Nuevo, 2007, p.105 y siguientes.

⁴ Cfr. Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976

⁵ Cfr. Levinas, E. *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993

⁶ Cfr. Morin, E. *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2002

⁷ Sin duda que las fuentes de este itinerario están en Nietzsche y Heidegger. El desafío fue retomado y profundizado en autores como Derrida, Deleuze, Badiou, Foucault, Agamben, y otros.

⁸ La categoría de “estar” (en contraposición y complemento con la de “ser”) es el aporte filosófico más notable de Rodolfo Kusch. Atraviesa toda su obra. Cfr. *América Profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1972

⁹ Nos hemos ocupado de estas tensiones en varios trabajos. Cfr. C. Cullen: “El emplazamiento dialéctico de la hermenéutica y el aplazamiento hermenéutico de la dialéctica y Hermenéutica e Interpretación” y “Hermenéutica y Crítica”, ambas contribuciones en el libro colectivo: *La interpretación*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997, pp.23-34 u 71-86, respectivamente. Cfr. también Cullen, C. *Sabiduría popular y fenomenología*, en *Sabiduría popular, Símbolo y Filosofía*, Buenos Aires, Bonum, 1984, pp.27-43

¹⁰ Los referentes básicos son Habermas y Rawls (con sus marcadas diferencias), inspiradores fuertes del llamado paradigma de la educación liberal. Cfr. Vázquez, R. *Educación liberal*, México, Fontamara, 1995.

del conocimiento” emancipatorios en el dominio y en la comprensión, y “equilibrios reflexivos” para encontrar los principios de la convivencia justa. En este itinerario se abre la importante tensión entre ética y política¹¹. Entonces: ¿qué significa *actuar pedagógicamente*?

Un tercer itinerario es el que intenta pensar interpelado siempre desde una exterioridad que trasciende toda representación: la alteridad en cuanto tal. Es la crítica ética a la ontología y, *a fortiori*, a la metafísica. Aparece entonces la “vulnerabilidad”, que ha puesto especial atención a la “responsabilidad”, siempre escapando a ser leída como un “paradigma”, abriendo entonces “el humanismo del otro hombre” (Levinas), que es la “acogida”, la “hospitalidad”, la “paz y la justicia”. En este itinerario se abre la importante tensión entre mismidad y alteridad¹². Entonces: ¿qué significa *acoger al otro en cuanto otro, ser “guardián de mi hermano”, cuando pensamos y actuamos pedagógicamente*?

Desde este planteo inicial de la crisis intentaremos pensar su impacto en la pedagogía, desde la hipótesis de tener que hacerse cargo del pensar pedagógicamente, del actuar pedagógicamente, y de la responsabilidad pedagógica, entendida, esta última, como “anterior” al pensar y al actuar.

¿Qué significa pensar la educación, actuar en educación, la responsabilidad en la educación? Sospecho que en el cruce de estas tres preguntas podemos quedar en condiciones de formular la cuarta: ¿qué es la pedagogía?

I. ¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR LA EDUCACIÓN?

Por de pronto animarnos a dejar que “acontezca”, sin pretender anular la experiencia (Agamben¹³), reduciéndola a lo previsible racionalmente o desde alguna teoría, liberando de las mallas del orden del discurso dominador la genuina voluntad de poder transformar, y no meramente legitimar el imperio de lo mismo. A la mirada pedagógica le subyace un genuino deseo de saber, y no voluntad de dominio, siempre atento a las relaciones del saber con el poder disciplinador de la singularidad y reductor de la diferencia¹⁴. Esto implica atención constante sabiendo que la mirada pedagógica se define, en este sentido, como abierta a lo nuevo, explorando sentidos que remiten a otros sentidos, sin pretender aposentarse en ningún recodo de un pretendido pensamiento único.

¹¹ Esta tensión atraviesa todo el debate filosófico del siglo XX, desde muy diversas ópticas. Se liga fuertemente a lo que M.Riedel llamó, a comienzos de la década del 70, “La rehabilitación de la filosofía práctica”, en una compilación de artículos publicada en Frankfurt con ese mismo nombre. Hemos trabajado el tema más allá de estos planteos “reconstructivistas” en el conjunto de los artículos que forman el libro *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2004

¹² Si bien nos parece que es Levinas quien ha puesto más de manifiesto el tema de esta tensión, está presente también en otros autores, como Derrida y el mismo Benjamin.

¹³ Cfr. Agamben, G. *Infancia e Historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007

¹⁴ Es obvia la referencia a M.Foucault.

Por otro lado pensar la educación es animarse a “estar”, meramente estar, sin pretender ser sin estar. Esto se traduce en la necesaria contextualización de la mirada pedagógica, siempre gravitada por el suelo que habitamos. Es que a la mirada pedagógica le subyace siempre el peso del cuerpo, el arraigo, tanto del mirar como de lo mirado, que abre esa “tierra de nadie” que es el espacio intercultural, donde siempre es necesario el “tanteo”, la “pregunta”, la capacidad de traducir y ser traducido¹⁵.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA ACTUAR EN EDUCACIÓN?

Ciertamente un acto político, porque –por definición– pone en juego lo público, como espacio de legitimación de lo que se enseña y aprende, como medio donde se construye subjetividad social, donde se da y se toma la palabra (H.Arendt¹⁶). En este sentido interpreto la idea de la educación como campo de lucha por la hegemonía, pero no la hegemonía entendida como vanguardismo ilustrado, que termina conformando lo que Freire llama la educación bancaria, sino como verdadera búsqueda de consensos. Actuar en educación es entonces estar siempre dispuestos a dialogar y dar razones. Es que a la mirada pedagógica le subyace siempre la acción comunicativa y el interés emancipador del conocimiento, siempre dispuesto a criticar lo meramente instrumental y manipulador, pero siempre dispuesta también a criticar los supuestos universalismos “a priori” y descontextualizados (que ocultan sutiles etnocentrismos), sino abriéndose a las reales condiciones de disimetría, que implica un situarse de otra manera¹⁷. Quizás acá radica lo más profundo de la relación de la teoría con la práctica, que no es ni mera aplicación de lo primero a lo segundo, ni mera despliegue dialéctico de lo siempre igual a sí mismo. Es acá donde la mirada pedagógica ni se fragmenta ni se totaliza ilusoriamente. Encuentra en la participación y el consenso sentidos que reúnen, sin pretender univocizar el significante vacío que implica educar¹⁸.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA LA RESPONSABILIDAD EN EDUCACIÓN?

La mirada pedagógica está desde siempre interpelada por el rostro del otro, irreductible siempre a nuestras representaciones y a nuestras iniciativas, y por lo mismo,

¹⁵ La metáfora “tierra de nadie” es de Rodolfo Kusch, que habla también en la obra citada sobre Geocultural del hombre americano, del “vacío intercultural”. Este tema exige, entre otras cosas, redefinir lo público, precisamente como un “espacio público intercultural”. Cfr. Cullen, C. *El espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de las culturas en la globalización*, en Reigadas, C. y Cullen, C. (comp.) *Globalización y Nuevas Ciudadánías*, Mar del Plata, Ediciones Suárez, 2003

¹⁶ Cfr. Arendt, H. *La condición humana*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1998

¹⁷ Es una asignatura pendiente para la pedagogía el profundizar las relaciones y, sobre todo, las diferencias entre los planteos de Freire en torno al diálogo en *Educación para la Libertad* y en *Pedagogía del Oprimido*, y la incidencia en el discurso pedagógico de los planteos de “acción comunicativa” de J.Habermas.

¹⁸ Justamente tanto la tensión ética-política, como la ya referida “ciencia-hermenéutica” son, junto a la dimensión ética, elementos centrales del pensamiento crítico. Cfr. Cullen, C. “Racionalidad y Educación. Problemas teóricos y epistemológicos en Educación” en Cullen, C. (comp.) *Filosofía, Cultura y Racionalidad Crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, La Crujía, 2004, pp.17-46

“anterior” al saber y al actuar. Esto implica que la pedagogía como saber y como acción no puede sustraerse a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en sentido pleno (no meramente reciprocidad o equidad). Al contrario, es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace-justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica¹⁹.

Pedagogía, ¿dónde habitas? Creo que en la intemperie hospitalaria del cruce del saber, del actuar y de la responsabilidad, donde es posible dar y tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar y acoger al otro como huésped..

Algo nos pasa con el conocimiento. Insistamos entonces en pensar críticamente la pedagogía, resistiendo con inteligencia responsable tanto al intento de diluir su poder integrador en un mosaico de “ciencias de la educación”, como al intento de volatizar su potencial crítico en múltiples “técnicas” que sostendrían “el arte de educar”.

LA PEDAGOGÍA COMO EFECTO DE PENSAMIENTO

María Silvia Serra¹

“El pensamiento crítico tendrá que hallar el modo de ser efectivamente a la vez su propio procedimiento crítico”.

I. Lewkowicz

La invitación que originó este escrito versaba alrededor de la pregunta por el lugar de lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación. Me gustaría abordar esa pregunta rodeando el estatuto de la pedagogía como saber, pero no con el afán de dirimir epistemológicamente los contornos de una disciplina (tarea sumamente loable y útil a los efectos de configurar un campo y legitimar voces dentro de él). Mi intención tiene más que ver con pensar el saber pedagógico en sus efectos políticos. ¿Qué relación puede establecerse entre el conocimiento pedagógico (las teorías y/o corrientes, por ejemplo) y lo que sucede en el campo de la educación? ¿Es posible separar las prácticas educativas de los saberes que las regulan? Aquello que denominamos “lo pedagógico” ¿constituye una dimensión, un aspecto, o más bien lo que define un tipo de relación asimétrica de transmisión del saber?

Insisto con la idea de que responder a estas preguntas tiene un interés político: el de discutir las posibilidades que tiene un saber de intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo (quizá sea éste uno de los pocos motivos por los cuales seguir sosteniendo la posición de intelectuales en este campo).

Las respuestas a estas preguntas, que apuntan a una pedagogía por hacerse, (no ésta, sino que vendrá) propongo buscarlas mirando atrás, en algunas voces del pasado. Porque creo que es en el trámite que damos a las herencias -que en nuestro campo no son pocas, ni lineales- donde reside la posibilidad de un por-venir otro.

Quisiera visitar el pensamiento de Emile Durkheim para volver a pensar estas preguntas, como alguien que se ocupó de diferenciar y dar consistencia a términos

¹⁹ Para completar este planteo puede consultarse nuestro trabajo “Los obstáculos éticos en la investigación educativa”, publicado en Cullen, C.: *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009, pp.127-152, donde intentamos desde la noción de obstáculo ético criticar las críticas “naturalistas” y “corporativas”.

¹ Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación, Profesora de *Pedagogía*.

como educación y pedagogía, en los tiempos donde estos términos cobraron gran parte del sentido que tienen ahora.

Durkheim, además de ofrecer la definición de educación por todos conocida, señala que la educación es **acción** (verbo), como acción constante que tiene que ver con que todo lo que hacemos o decimos, consciente o inconscientemente, configura “el alma de nuestros hijos”. Y de allí distingue a la pedagogía:

“Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir a la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. **De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía.** Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto de los elementos de la educación.”²

Luego de esta afirmación, clara en relación a la *inactualidad* del saber pedagógico, por un lado, y a la pedagogía como “efecto del pensamiento”, por el otro, (dos rasgos sobre los que me gustaría volver más adelante) Durkheim abre, “inaugura”, los caminos y las disputas de los saberes sobre la educación en el siglo XX: habilita y pone en circulación la necesidad de estudiar metódicamente –científicamente– la educación como práctica, los sistemas y lógicas que la sostienen, su funcionamiento, etc. Poniendo un especial énfasis en el carácter histórico de los sistemas educativos, pone señas en un tipo de ejercicio de la sociología que, por momentos, parece estar bien lejos del que tomaron sus contemporáneos positivistas. Reconociendo a la ciencia de la educación como un tipo de saber sobre la educación con características específicas, y él mismo construyendo sus bases, Durkheim sin embargo no se detiene allí. Por el contrario, va a señalar que las teorías pedagógicas no van a ocuparse de “lo que es” sino de lo que “debe ser”, enfatizando su carácter prescriptivo, para usar sus mismos términos, como “doctrinas” pedagógicas.

Podría decirse que estos dos elementos señalados por Durkheim van a hacerse presentes a lo largo del siglo, en todas las disputas acerca del estatuto del saber pedagógico. A grandes rasgos, estuvieron, por un lado, quienes asumieron este carácter prescriptivo y, apoyados en ontologías esencialistas, sostuvieron la necesidad que toda sociedad tiene de instituir un ideal de hombre, abonando un ejercicio del pensamiento pedagógico dedicado a dirimir los principios de este ideal y la búsqueda de la eficacia en los mecanismos para instituirlo.

²Durkheim E. *Educación y Sociología*. México, Coyoacán. 1996. Pág.96

Por otro lado, estuvieron quienes rechazaron este ejercicio del pensamiento pedagógico por especulativo y metafísico, y se apoyaron en búsquedas de otro orden, en saberes objetivados y legitimados, se preguntaron por las posibilidades reales de una lógica científica en el campo de lo social y abogaron por desarrollar análisis y crítica de las prácticas educativas.

En esta disputa, muchas veces se llamó **pedagogía** al saber que se asumía prescriptivo y **ciencia o ciencias de la educación** a los saberes científicos que mostraban cómo eran las prácticas educativas y no cómo deberían ser. Las carreras y los planes de estudio de las Universidades que forman especialistas en educación y educadores son muestras de este debate.

A estas alturas poco importa, creo, este debate. Las marchas de los acontecimientos y del pensamiento demuestran que tiene poca vigencia. Digo esto pensando fundamentalmente en los desarrollos pedagógicos que nacen de las teorías críticas. Ellos han mostrado, por un lado, que el pensamiento científico poco tiene de objetivo y que, por el contrario, en muchas ocasiones guarda estrechas relaciones con el orden político y su sostenimiento de un estado dado de las cosas. Los trabajos de Michel Foucault sobre la locura y las sociedades disciplinarias, o los de Pierre Bourdieu sobre los mecanismos de reproducción pueden resultar ejemplos de esto, además de producir un alto impacto en la emergencia de una teoría pedagógica crítica.

Por otro lado, el pensamiento crítico en el campo educativo ha abierto nuevos horizontes para la educación del mismo modo en que, como lo señalaba Durkheim, lo hicieran Rousseau o Rabelais. Horizontes poblados de otros ideales, muy lejos de los metafísicos, pero ideales al fin, tal como puede verse en la obra de Paulo Freire y en su postulación de un hombre nuevo, o en todos aquellos pensadores que, rebelándose contra el presente, sostienen e indican un camino diferente al presente, donde la ingeniería que proponen tiene que ver con sueños de sociedades distintas a la nuestra.

Las pedagogías críticas vienen asumiendo la doble tarea de describir y analizar el funcionamiento de un campo, pero conservando un horizonte emancipador. Podría decirse que entre sus herencias está la de poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando juntas la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen.

Sin embargo, creo que este tipo de pensamiento pedagógico necesita ser interrogado. Si revisamos cómo las teorías críticas han dialogado con la constitución del campo de la educación en las últimas décadas, nos encontramos con un panorama más complejo. Por momentos, pareciera que las críticas a los sistemas educativos propios de los estados nacionales (su forma piramidal, su base capitalista en el ideal de ciudadanía que sostienen, su matriz homogeneizante, etc.) hasta habilitaron lo que se vino en la década del '90: un estado mutante, desdibujado, ambiguo, que en nombre de la participación, la autonomía, la necesidad de dar la palabra, los proyectos institucionales, el

reconocimiento de los particularismos y las identidades plurales, dejó de disciplinar, formatear, instituir, ordenar, etc.

Y hoy convivimos con la ambigüedad de, al mismo tiempo que trabajamos sobre el develamiento de ciertas condiciones ocultas en las prácticas educativas de los sistemas educativos, añorar un estado más fuerte, con más presencia, más “eficaz” en sus operaciones de institución. Como si los cambios en las condiciones de enunciación alteraran el sentido de una afirmación y nos obligaran a revisarla.

Me gustaría explicar esto con un ejemplo. En la década del ‘80 (ingresé a la Universidad en el año 84), a partir del auge de las teorías críticas en el campo de la educación, señalábamos insistentemente el carácter homogeneizador del sistema educativo recurriendo a un elemento particular del cotidiano escolar: el guardapolvo. El guardapolvo representaba el símbolo de la operación de la escuela: blanco, higiénico, negador de las diferencias, representaba la metáfora de la tabula rasa tanto literal como metafóricamente. Veíamos en él un símbolo de la maquinaria represiva escolar en toda su expresión.

Pero una década después, las apreciaciones sobre el guardapolvo cambiaron radicalmente. La profundización de los procesos de exclusión social hicieron que tuviéramos que reconocer el abismo que separaba a un chico que (todavía) usaba guardapolvo de aquél que no lo usaba: representaba la línea entre estar y no estar, entre ser y no ser incluido. ¿Qué sentido tenía entonces impugnar las operaciones del sistema educativo cuando la realidad parecía mostrar que era mejor estar adentro de la peor escuela que estar fuera de todo?

Recuerdo un episodio particular, respecto a esto. Trabajé en una escuela media pública en la década de lo ‘90 que tenía muchos problemas de retención de la matrícula. En un trabajo con los alumnos, éstos plantearon en un momento que querían que la escuela adoptara un “uniforme” como vestimenta. La directora, una mujer que había dejado su vida en la escuela y que era férrea defensora de las instituciones públicas, recibió este pedido como una afrenta. No podía entender que los chicos quisieran “parecerse” a chicos de una escuela privada. Pero los chicos argumentaron que, si cuando salían de la escuela ellos llevaran un tipo de vestimenta que hiciera visible que ellos iban a la escuela, probablemente las señoras no se cruzaran de vereda cuando los vieran venir, como solía ocurrir, por miedo a que fueran a arrebatarles la cartera.

Frente a estos ejemplos, podrá argumentarse que el análisis de los guardapolvos en clave “represiva” no tuvo en cuenta la perspectiva “productiva”, en el primer momento, y viceversa en el segundo: en los ‘90, la defensa del guardapolvo levantaba su carácter productivo y olvidaba el represivo.

Cabe preguntar entonces, ¿cuál es el alcance del pensamiento crítico? ¿Cuáles son sus efectos? ¿Pueden medirse por fuera del contexto donde son puestos en juego? Estos dos ejemplos pueden servir de muestra para señalar cierta precariedad de un enunciado o de un principio, por más revolucionario que pueda haber sido en el mo-

mento de su primera enunciación. A estas preguntas, me gustaría sumarles aquellas que devienen de la discusión con la que comenzamos: ¿cuándo y en qué sentido un pensamiento es capaz de intervenir en un estado dado de las cosas? Si admitimos como parte del saber pedagógico su carácter prescriptivo en relación a los rumbos que unas prácticas deberían asumir, ¿cómo delinear un pensamiento que, sin abandonar su criticidad, sea capaz de “inquietar” una cierta configuración del campo para producir en él algún movimiento?

Durkheim lo expresó del siguiente modo:

“Nada hay tan fútil y estéril como ese puritanismo científico que, so pretexto de que la ciencia no está creada aún, aconseja el abstencionismo y recomienda a los hombres el asistir como testigos indiferentes, o cuando menos, resignados, a la marcha de los acontecimientos”³

Creo que muchos acordaríamos en que nuestra posición de intelectuales o académicos va mucho más allá de ser testigos indiferentes o resignados frente a la marcha de los acontecimientos. En todo caso lo que nos queda es contestar a cómo poner en juego un tipo de pensamiento pedagógico que sea capaz de ir más allá. Voy a intentar acercar algunas respuestas.

1. Durkheim señalaba a la pedagogía como el efecto de la actividad del pensamiento, esto es, el efecto de una reflexión. Siguiendo la dirección de su pensamiento, el pensamiento pedagógico es la teoría (o la corriente) que nace de una reflexión. Si admitimos que es un tipo de pensamiento que va más allá de la descripción y se anima a marcar un rumbo o plantear otro estado posible (y aquí se hace presente el rasgo de *in-actualidad*), podríamos decir que el pensamiento pedagógico abreva más de la filosofía que de las ciencias sociales (las que, por otra parte, también están interrogadas en su estatuto). Será allí, en el diálogo con la filosofía contemporánea, donde se abre un camino para desafiar la posibilidad de formular un pensamiento prescriptivo que no sea metafísico.

2. Acerca de las posibilidades de intervenir sobre un estado dado de las cosas, quizá aquí valga la pena revisar la idea de **pensamiento crítico**. Ignacio Lewkowicz, en su ensayo “*Tres observaciones acerca de la crítica*”, señala que “el pensamiento es la actividad generadora de enunciados que para la situación que se formulan tiene valor de novedad”. Por ello, si entendemos por crítica la capacidad de atravesar un obstáculo específico, de despejar un camino antes indiscernible, el efecto de trastornar los parámetros que estructuraban una situación antes de que el pensamiento interviniera como disolvente, existe hasta una redundancia en la expresión pensamiento crítico. *Todo pensamiento sería crítico en cuanto pensamiento*. En palabras de Lewkowicz:

³ Durkheim E. *Educación y Sociología*. México, Coyoacán. 1996. Pág. 82

“El pensamiento crítico produce un tipo de verdades definidas no por su procedencia sino por sus efectos: efecto de trastorno de las coherencias dadas, de rectificación, de torsión sobre los enunciados dados hasta entonces como válidos y estructurantes”⁴.

3. Siguiendo este tipo de reflexión y llevándola al campo de la educación, podemos señalar cómo en el campo de la pedagogía, el término crítico, o la expresión “pedagogía/s crítica/s” designa, en el presente, un conjunto de teorías o reflexiones más o menos sistemáticas, más que unos procedimientos de pensamiento. Por pedagogías críticas reconocemos a un grupo de pensadores y a un conjunto de problemas que tienen en común, entre otros rasgos, ligar la educación a la emancipación de los sujetos. Evidentemente, mucho de ese pensamiento resultó novedoso en los tiempos en que fue formulado, y en ese sentido, puede haber introducido todo un andamiaje procedimental como pensamiento que provocó efectos desestabilizantes en las certezas que la pedagogía daba por buenas. Pero, ¿cumple en el presente el mismo objetivo? ¿Funciona el procedimiento crítico como posibilitador de una reflexión que resulta novedosa en el tratamiento de los problemas de la educación? La sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que tenemos, poca capacidad conservan de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... están sedimentadas, solidificadas, por lo que han perdido su capacidad de *intervenir*.

4. Si la pedagogía es efecto de pensamiento, debería asumir ciertas condiciones del pensamiento: todo pensamiento es crítico cuando pone en juego aquello que todavía no ha sido pensado, cuando *interviene* sobre lo que ya ha estado pensado, dotando al término *intervención* de la fuerza que tiene en relación a producir efectos.

Vuelvo al comienzo. Me preguntaba por la posibilidad de conceptualizar a la pedagogía por sus efectos políticos. Si la educación es una práctica que puede ser vista como una intervención sobre otro (“hacer del otro algo que no es”), la pedagogía podría definirse como una *intervención especulativa*, que por su inactualidad está todavía por hacerse, por-venir.

⁴ Lewkowicz, I. “Tres observaciones acerca de la crítica” en Corca, Cristina y Lewkowicz, Ignacio: *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Lumen. 1996. Pág. 185

PEDAGOGÍA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD, UN ABORDAJE POSIBLE

Margarita R. Sgró¹

“Recuperar el espacio de lo pedagógico en el debate disciplinar de las Ciencias de la Educación, a fin de contribuir a superar visiones fragmentadas del objeto de estudio” es, no sólo un objetivo expresado por los organizadores de este encuentro, sino un tema que preocupa desde hace varios años a los que nos dedicamos a las áreas de Pedagogía o teoría de la educación². Esta preocupación nace de la necesidad de reconstruir un objeto, la educación, que ha sido dividido para su estudio en múltiples áreas disciplinares. El efecto de esa fragmentación ha permitido producir una gran cantidad de conocimiento técnico sobre el sistema educativo, se multiplican los diagnósticos sobre lo que sucede en la escuela pero no ha sido posible, en la misma proporción, encontrar respuestas para los problemas que se ha descubierto.

La relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación puede analizarse desde diferentes perspectivas, una posible es la que presentaremos en este trabajo. Mientras la pedagogía propone una mirada general y totalizadora sobre el hecho educativo, las ciencias de la educación fragmentan el objeto, lo parcializan para estudiar creando una multiplicidad de saberes cuya mayor limitación está en la imposibilidad de reconstruirlo.

La educación es un objeto que no sólo debe ser analizado teóricamente sino también, una práctica que debe ser orientada, por lo que no basta con conocer científicamente al objeto para poder direccionarlo adecuadamente en pos de aquellos valores y prácticas sociales que mantienen a las sociedades cohesionadas. Es decir, la educación debe, por un lado reproducirse y colaborar con la reproducción de la sociedad y por otro transformarse y colaborar con la transformación de la misma. Si coincidimos con esas misiones fundamentales de lo educativo como práctica social privilegiada en sociedades complejas, tendremos que coincidir en que es necesario orientar esa práctica capaz de crear sentidos sociales. Superar la fragmentación que supone parcializar el objeto para su estudio, no es una tarea propia de las ciencias de la educación, ni una tarea que las disciplinas particulares puedan afrontar.

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Profesora Titular de Pedagogía, y Pedagogía: *Escuelas Contemporáneas de la Educación*.

² Con relación a estas denominaciones hay mucha discusión y varias sistematizaciones que las diferencian o las asimilan una a otra, sin entrar en esos debates usaremos de manera indiferenciada ambos conceptos.

Superar esa fragmentación implica pensar la condiciones que permitan reconstruir el objeto incorporando las miradas parciales y superándolas, críticamente, al mismo tiempo.

En esta presentación expondremos una hipótesis de trabajo que investiga la posibilidad de repensar la pedagogía como un saber normativo, propositivo y emancipatorio, pues esas características la definieron como tal.

A partir de esa hipótesis surgen cuestiones tales como si puede la pedagogía asumir la criticidad de la educación o entenderse como “teoría crítica” de la educación, mientras que por su propia parcialización las denominadas ciencias de la educación sólo pueden entenderse como “teoría tradicional”, esto es, un tipo de conocimiento destinado a reproducir la práctica educativa pudiendo como máximo recomendar modificaciones parciales para el objeto parcial del que tratan. Dicho en otras palabras, ¿puede la problemática educacional, ser críticamente analizada desde puntos de vista parciales y fragmentarios? ¿Se puede, desde la perspectiva disciplinar de las ciencias de la educación, sustentar la producción de saberes prescriptivos y emancipatorios? ¿O por su propia naturaleza son conocimientos descriptivos? Por último, ¿puede sostenerse la práctica educacional sin un para qué educar que involucre a la sociedad, y sobre todo pueda afrontar el debate sobre lo que es deseable en una sociedad compleja?

Estas preguntas, algunas de las cuales analizaremos a continuación, han guiado y guían una investigación cuyo fin último es pensar la pedagogía como “teoría crítica” en relación a las ciencias de la educación entendidas como “teoría tradicional”. Pero vamos a comenzar por justificar desde qué perspectiva teórica puede sostenerse la hipótesis de repensar la pedagogía como un saber normativo, propositivo y emancipatorio, y qué implica “reconstruirlo” como tal.

En principio es necesario asumir los debates sobre la racionalidad occidental y los procesos de modernización que impulsó. Este tema está en el centro de las discusiones en ciencias sociales, y en este punto las miradas contemporáneas divergen por lo que es preciso explicitar desde qué teoría social o, por lo menos, desde qué perspectiva teórica podemos sostener lo dicho.

La lectura en la que estamos trabajando desde hace algún tiempo, recupera la perspectiva de la *Teoría crítica de la sociedad* y sus modelos, específicamente el modelo de *Teoría Tradicional y Teoría crítica* que elaborara Max Horkheimer en 1937³ y que Habermas pretende, explícitamente, retomar en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* de 1981.

Esta diferenciación entre teoría tradicional y teoría crítica separa a aquel conocimiento cuyo objetivo es la reproducción material de la sociedad, de aquel cuyo objetivo es la transformación de la sociedad; no vamos a explayarnos aquí en el análisis

³ Cfr. Horkheimer, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. 2000.

que expone el artículo de Horkheimer, sólo recuperarlo a partir de la pretensión de conciliación de ambas perspectivas que el autor propone.

De esta manera, el aporte de las ciencias particulares en tanto conocimiento específico y parcial puede sólo orientar la reproducción material de la sociedad pero no puede afrontar la tarea de transformarla en un sentido emancipatorio.

Dicho de otro modo, las ciencias particulares son insuficientes para constituirse como teoría crítica, aunque sin ellas es imposible pensar la emancipación en una sociedad compleja.

“No obstante, lo que Horkheimer sustenta en 1937 es una propuesta de conocimiento crítico que se convierte en praxis en la medida en que aspira a ser una parte de la lucha por la justicia y por la igualdad de todos los hombres.”⁴

Si transferimos este planteo a la relación entre pedagogía y ciencias de la educación podemos analizar la Pedagogía crítica desde la multiplicidad de sus modelos⁵ y al mismo tiempo, retomar la posibilidad de reconstruirla como un saber que no es ni ciencia particular ni arte, es decir, un saber que no puede contentarse con describir un objeto ni se resuelve en una “receta” instrumental o didáctica.

Asociar una mirada pedagógica a la Teoría Crítica de la Sociedad y a su modelo de Teoría tradicional y teoría crítica, permite asumir las críticas a la racionalidad moderna-occidental y al mismo tiempo pretender reconstruirla desde una perspectiva inclusiva, que es la que coloca Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa.

Desde las primeras décadas del siglo pasado, las críticas a la racionalidad occidental y moderna y a su filosofía de la historia, fueron horadando el sustrato de este saber particular denominado pedagogía que necesita del conocimiento científico pero que lo excede, que se relaciona estrechamente con la filosofía pero no se resuelve en ella, que durante mucho tiempo se asoció conceptualmente a la política y sin embargo, son componentes distintos de una práctica social.⁶

No vamos a abundar en las consecuencias, ya suficientemente analizadas, del impacto que las críticas a la racionalidad tuvieron sobre la pedagogía, sólo diremos que a partir del derrumbe de los fundamentos de la racionalidad moderna, aquella, perdió el espacio por el que podía configurarse como una mirada totalizadora sobre la educación que, al mismo tiempo, orientaba la práctica.

Por esta doble dimensión de ser un saber teórico y práctico, la pedagogía tiene que orientar la acción educativa, direccionar la intervención social que le es propia, pues la

⁴ Sgró, M. *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e Emancipação*. San Pablo. Editora Cortez. 2007. Pág. 81

⁵ Este tema está siendo sistematizado en una nueva discusión que retoma a las Pedagogías de la liberación, al Pragmatismo de Dewey, a Gramsci, Giroux, Apple, Mc Laren, y por supuesto al Marxismo en todas sus vertientes.

⁶ Durante mucho tiempo, especialmente en los años '80 se hablaba de proceso político-pedagógico o pedagógico-político aún cuando se diferenciaba al interior de cada uno.

educación es una práctica social productora de sentidos sociales y no sólo transmisora de conocimientos.

De este modo, la pedagogía es un saber sobre la educación, un saber que se ocupa de la “instrucción” como vía de reproducción material de la sociedad pero fundamentalmente debe ocuparse de la “formación” del hombre y del ciudadano con el objetivo de la inclusión desde el punto de vista del sujeto, y de la integración social desde el punto de vista de la sociedad, desde una perspectiva cuyo norte está marcado por los ideales de igualdad y justicia.

Esto es, la pedagogía aporta a la definición de un modelo de sociedad dinámico y cambiante que, sin embargo, se asienta sobre la universalidad de ciertos valores como la dignidad de la vida humana y la igualdad de todos los hombres.

La pedagogía, entonces, puede definirse como una mirada sobre el hecho educativo destinada a explorarlo, describirlo, explicarlo pero fundamentalmente a direccionarlo. La práctica educativa formal es siempre intencional, por esta razón debe tener una dirección. Las ciencias de la educación han diseccionado el proceso educativo avanzando en su exploración y en su descripción, produciendo un tipo de saber propio de la Teoría Tradicional, es decir un saber destinado a reproducir materialmente la sociedad y la práctica educacional por la imposibilidad de pensar el problema educacional como totalidad.

La continuidad de la sociedad garantizada por la incorporación de las jóvenes generaciones a la cultura, los procesos de reproducción e innovación que implica, así como la dinámica organizacional y administrativa interna de los sistemas educativos, los dispositivos didácticos, la construcción del currículum, la psicología evolutiva de niños y jóvenes, entre otros, han sido temas larga y necesariamente tratados, en esa perspectiva las ciencias de la educación han tenido un destacado rol. Sin embargo:

“La pedagogía, anticipadamente, tiene que pensar las consecuencias de la acción educacional y por ello, una de sus misiones más importantes es marcar un rumbo para esa acción en vista de objetivos y fines de carácter social que van más allá de la producción de conocimiento. Es decir, la pedagogía es una mirada que produce saber, interpreta en un marco más amplio el conocimiento producido por las ciencias sociales y de la educación pero, además, debe pensar en perspectiva de futuro lo que sería deseable para la sociedad en su conjunto y por ello debe participar, con su responsabilidad relativa, en ese debate que se pregunta qué es lo que una sociedad ha de querer como estilo de vida deseable para todos los hombres.”⁷

Resumiendo podemos decir que este abordaje de lo pedagógico, uno entre otros posibles, tiene como propósitos: a) reconocerle su naturaleza de saber normativo y pro-

⁷ Sgró, M. *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e Emancipação*. San Pablo. Editora Cortez. 2007

positivo y b) pensar la posibilidad de reconstruirla asociándola a una teoría social que es la Teoría crítica de la sociedad, especialmente desde *Teoría tradicional y teoría crítica*.

Al abordar el problema de esa manera sabemos que estamos colocando el tema de la legitimidad de los saberes normativos después de las críticas a la racionalidad y a la filosofía de la historia moderna que impactó directamente sobre el discurso pedagógico; de ahí que cuando se habla de pedagogía, surja, para nosotros, la idea de la “reconstrucción”, como un saber normativo y emancipatorio, condición que le devolvería especificidad.

Para analizar la posibilidad de la “reconstrucción” comenzamos explorando ¿cuál ha sido la relación entre educación y filosofía en la Modernidad, cómo ha sido ese diálogo? ¿En qué medida lo educacional garantiza racionalidad, progreso, y moralización? ¿Cómo esa relación con la filosofía le permitió diferenciarse de las ciencias y de la misma filosofía? Ese diálogo puede y debe ser reactualizado y puede desenvolverse desde variadas perspectivas teóricas, concurrentes, en la medida en que el objetivo sea la idea de reconstruir el saber pedagógico para devolverle centralidad en los planteos educacionales actuales.⁸

Remitirnos a la Modernidad y su mirada pedagógica, es una forma de abordar el problema que nos permite reflexionar sobre qué tipo de saber es la pedagogía, que no se resuelve ni en la filosofía, ni en la política, ni en las ciencias particulares y sin embargo mantiene con todas ellas una relación inescindible. Para buscar una definición de pedagogía que muestre la complejidad de ese saber, nos remitiremos a un texto de Emile Durkheim, *La educación moral*, allí el autor marca una diferencia fundamental entre la pedagogía y las ciencias particulares.

Dice Durkheim:

“La pedagogía (...) No es arte, porque no es un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. Por este lado se acerca a la ciencia. Solamente que, mientras las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real, las teorías pedagógicas tienen por objeto inmediato guiar la conducta. Si ellas no son la acción misma, la preparan y están muy próximas a ella. En la acción es donde se encuentra su razón de ser. Esta naturaleza mixta es la que trato de explicar diciendo que es una teoría práctica.”

Y agrega:

“La ciencia está obligada a investigar con la mayor prudencia posible; pero no está obligada a llegar a conclusiones en un tiempo dado. La pedagogía no tiene derecho

⁸ Estas múltiples perspectivas teóricas se están desarrollando en un proyecto de investigación que compartimos con otros dos grupos de trabajo uno de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) y otro de la Universidad de Passo Fundo en Río Grande del Sur, ambos en Brasil.

a ser tan paciente en el mismo grado; porque responde a necesidades vitales que no pueden esperar. (...) Todo lo que puede y debe hacer el pedagogo es reunir, lo más concienzudamente que se pueda, todos los datos que la ciencia pone a su disposición, en cada momento del tiempo, para guiar la acción, no se le puede pedir más.”⁹

Esta breve cita, coloca el eje de lo pedagógico en la necesidad de guiar la acción, una necesidad práctica, que le impide recortar su objeto y dedicarse a describirlo porque su fin es primordialmente otro. Esto presupone la necesidad de que la pedagogía asuma un carácter de saber normativo y propositivo. Y asuma, al mismo tiempo su relación con la filosofía, con la teoría social y con la política.

En este sentido, lo pedagógico debe abordarse como totalidad: preguntas sobre la legitimidad de lo educacional, la legitimidad de las intervenciones, el “para qué educar”, son, entre otros, planteos de los que la pedagogía debe hacerse cargo, al mismo tiempo que la colocan en una dimensión disciplinar diferente a las ciencias particulares.

En esta cita también podemos ver la relación que existe entre las disciplinas particulares y la pedagogía; en esa perspectiva la pedagogía se sirve de los contenidos producidos por las ciencias particulares para incorporarlos a una mirada más abarcadora cuyo objetivo es ser parte en la construcción de los múltiples sentidos sociales y las diversidades que conviven en las complejas sociedades contemporáneas.

Si aceptamos con Durkheim que la pedagogía tiene una naturaleza teórica y práctica deberemos explorar cómo puede entenderse esa relación. La “teoría crítica de la sociedad” establece una relación entre teoría y práctica que Horkheimer desenvuelve en el artículo al que nos hemos referido y que es retomada por Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa¹⁰.

La perspectiva de la Teoría Crítica es la siguiente:

“No cabe a la teoría limitarse a decir cómo las cosas son sino analizar el funcionamiento concreto de las cosas a la luz de una emancipación al mismo tiempo, concretamente posible y bloqueada por las relaciones sociales vigentes. De esta manera es la propia perspectiva de emancipación lo que torna posible la teoría (...). Por lo tanto, si la orientación para la emancipación está en la base de la teoría, como lo que confiere sentido al trabajo teórico, la teoría no puede limitarse a describir el mundo social, tiene que examinarlo desde la distancia que separa lo que existe de las posibilidades mejores en él contenidas y no realizadas (...) en ese sentido, la

⁹ Durkheim, E. 1997. Pp. 9-10

¹⁰ Cfr. Habermas, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I “Racionalidad de la acción y racionalización social” Vol II “Crítica de la razón funcionalista”. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

orientación para la emancipación exige que la teoría sea expresión de un comportamiento crítico.”¹¹

Siguiendo ese camino estimamos que es viable:

“Reconstruir ese sentido sustancial de la Pedagogía (que) implica, en nuestros días, discutir una teoría de la sociedad y de sus problemas, así como una teoría de la educación en relación a la construcción de la democracia como estilo de vida. Qué puede hacer la Teoría de educación en relación a estos temas: primero complejizar su mirada, actualizar sus puntos de partida, esforzarse por buscar los temas propiamente pedagógicos, los que hacen a la reproducción de la sociedad y a su renovación, los que hacen a la adaptación y a la innovación de la que es capaz un individuo en una comunidad organizada, ahondar en estos problemas, recolocar la problemática del aprendizaje en sus variadas dimensiones, preguntarse por los procesos de interpretación e interpretación cooperativa del mundo, reflexionar sobre el sentido de la argumentación en sociedades que para ser viables no tienen otro camino más que la profundización de la racionalidad, parecen hoy, ser temas eminentemente pedagógicos”¹²

Colocar la problemática de la relación entre pedagogía y ciencias de la educación desde la perspectiva de *Teoría tradicional y teoría crítica* permitiría, analizar en profundidad la doble dimensión de la pedagogía, teórica y práctica a la vez, y permitirle recuperar su dimensión normativa y emancipatoria. En ese sentido, la *Teoría crítica de la sociedad*, abre un contexto de debate que, sin ser el único, parece promisorio para la pedagogía.

¹¹ Nobre, 2008. Pág.:18

¹² Sgró, M. (org) *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Tandil. FCH-UNICEN. 2008.Pp.14-15.

LO IMPLÍCITO Y LO EXPLÍCITO EN LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN

Luis Rigal¹

Me propongo hablar acá de la relación, o más bien del encuentro – desencuentro, entre teoría crítica de la educación y pedagogía crítica. Con tal propósito presentaré sucintamente algunos ejes desde donde debatir la relación entre pedagogía y teorías sobre la educación, más que desarrollarlos a éstos en sí mismos.

I. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PARA LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y EL DIFERENTE LUGAR DE LO PEDAGÓGICO DENTRO DE ELLAS

Podemos afirmar que en el conjunto de las teorías críticas, la educación es entendida como formación del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo:

- Por la producción de sentido crítico.
- Por una praxis emancipadora (el develamiento de relaciones de dominación).
- Para la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.

Lo pedagógico, en tanto, nos remite a las prácticas de enseñanza, a una reflexión sobre el hecho educativo, que pone su atención en el proceso mediante el cual se produce el saber. Por tanto, se ocupa de las cuestiones involucradas no sólo en la transmisión o reproducción del saber sino también en su producción.

Jennifer Gore observa que en las distintas corrientes y autores de la teoría crítica de la educación lo pedagógico aparece referido a dos dimensiones analíticas muy distintas:² Por un lado, la práctica de transmisión – producción que hacen los maestros (la denomina instrucción): manifiesta la preocupación sobre cómo se produce y reproduce el saber. Por otro lado, la visión social y política que se manifiesta en esa práctica: ligada por tanto al tema del poder, su preocupación aparece referida a los intereses. Lo que articula teóricamente estas dimensiones es la concepción del hecho educativo como pedagógico y político a la vez.

¹ Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Profesor Titular de Sociología de la Educación y de Educación No Formal.

² Cfr. Gore, Jennifer: *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata – Paideia, 1996, cap. 2

Avanzando a partir de esta caracterización, podemos afirmar que dentro de lo que habitualmente se denomina *Teoría y pedagogía críticas de la educación* podemos distinguir tres propuestas diferenciadas:

a. La que estrictamente elabora una *Teoría crítica de la educación* y que se ubica en la dimensión de la *visión social y política*

Dentro de ella podemos distinguir dos momentos dentro de ella:

a.1. *Centrada en la escuela y el currículum*, pivotando sobre las nociones de *hegemonía y resistencia* (Apple, Willis, Giroux), con fuerte influencia del pensamiento gramsciano, y de *violencia simbólica* (Bourdieu, Bernstein).³

a.2. *Descentrada de la escuela y referida al conjunto de espacios educativos*.⁴ Recoge aportes teóricos postestructuralistas, y privilegia la mirada del feminismo y del postcolonialismo. Entiende a la educación como una forma de política cultural y de producción de sentido en diversos espacios y, por tanto, no sólo referida a educadores sino al conjunto de trabajadores culturales.

Crítica las narrativas maestras de la educación de la modernidad – patriarcal, clasista y blanco-céntrica. Se preocupa por la producción cultural alternativa y por la identidad cultural de los distintos y de los sometidos.

b. La que se preocupa por la *definición y articulación de un Proyecto político pedagógico para la constitución de una escuela formadora de ciudadanía que requiere de educadores formados como intelectuales transformadores*. (McLaren, Giroux, Aronowitz).⁵

Si bien cabalga sobre ambas dimensiones, *prioriza la referida a la visión social y política*. Como dice Gore, “su perspectiva se centra más en la articulación de un *proyecto pedagógico* (políticamente sustentado), que en una “*práctica pedagógica*”; es decir, una *visión social* para el trabajo de los maestros; en vez de líneas orientadoras para la *práctica docente*”. Su intencionalidad es contribuir a que los maestros trabajen para crear

³ Cfr. Apple, Michael: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986
Apple, Michael: *Educación y poder*, Madrid, Paidós – MEC, 1987
Apple, Michael: *Educación como Dios manda*, Madrid, Paidós, 2002
Giroux, Henry: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992
Willis: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1983
Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981
Bernstein, B.: *Clases, código y control II*, Madrid, Akal, 1988

⁴ Cfr. Giroux, H.: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1997

⁵ Cfr. Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*, Madrid, Paidós – MEC, 1990
Aronowitz, S. y Giroux, H.: *Postmodern education: politics, culture and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991
McLaren, P.: *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1984
DA Silva, T. T.(comp.): *Teoría educacional crítica en tempos posmodernos*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

“una ciudadanía informada y politizada, capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública y preocupada por la igualdad y la justicia social”.⁶

Esta propuesta de un proyecto político pedagógico a veces carece de un análisis de las circunstancias y condicionantes reales – institucionales, económicos, macro-contextuales – en las que se desarrolla la práctica de los docentes y, por lo tanto, de las dificultades para introducir transformaciones en su práctica, o de las limitaciones organizativas para una acción colectiva. Esto dificulta la enunciación de estrategias precisas coherentes con una lógica de la posibilidad.

Además, no prescribe prácticas específicas para utilizar en el aula. Si bien señala el relevante papel transformador que puede ejercer el docente – la idea del docente como intelectual – no le ofrece indicaciones pedagógicas prácticas. Es más una teoría de la educación crítica, orientada a capacitar a los maestros como intelectuales, que una pedagogía crítica de la cual derivar estrategias concretas de trabajo en el aula.

El tema que soslaya es que sólo se puede generar una propuesta pedagógica transformadora y crítica en *Otra escuela*; si no cambia la institución poco es lo que el maestro puede hacer, poco es lo que puede *institucionalizar*.

c. La orientada a elaborar una Pedagogía crítica a partir de un desarrollo teórico que brinde líneas orientadoras para una práctica docente, reconociendo la inescindible relación entre lo político y lo pedagógico.

Es decir, si bien cabalga también sobre las dos dimensiones, le asigna mayor énfasis en su tratamiento a la *transmisión – producción*. Autonomía, criticidad, diálogo y liberación son sus ejes. (Paulo Freire, Ira Shor, la corriente de educación popular latinoamericana).⁷ En su desarrollo teórico tiene en cuenta las críticas que se le formularan a la corriente hermenéutica – ver a lo micro sin atravesamientos estructurales – y así escuela y maestro aparecen siempre contextualizados, situados social y culturalmente. Considera además que es necesario conferir atención al estudio de la *dimensión poder en la relación pedagógica (maestro – alumno)* y se propone generar estrategias alternativas de prácticas pedagógicas: *construir una pedagogía en cuanto práctica en el aula coherente con una política liberadora*.

2. LOS COMPONENTES CENTRALES DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Ubicándonos en la dimensión producción – reproducción, señalamos como sus componentes centrales:

⁶ Cfr. Gore, J.: *op. cit.*

⁷ Cfr. Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1970

Freire, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997

Shor, Ira: *Critical teaching and everyday life*, Boston, South End Press, 1980

Shor, Ira: *Empowering education: critical teaching for social change*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992

Freire, P. y Shor, I: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

AAVV: *Educación popular: refundamentación*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996

- El diálogo como negociación cultural
- La constitución de una subjetividad rebelde
- El escenario institucional: la escuela crítica y democrática

2.1. El diálogo como negociación cultural

Me parece mejor hablar de *negociación* que de diálogo o interlocución de saberes. Negociación refiere más explícitamente a *las relaciones de poder que también se manifiestan en una relación pedagógica*. Es decir, no sólo tener en cuenta – como lo hacen los teóricos críticos – que el poder del maestro está mediado por las relaciones de clase, etnia y género, sino también las relaciones de poder que operan a través de la relación fundamental y específica entre el maestro y el alumno.⁸ Ese diálogo es, propiamente, una *negociación cultural*: lo que se negocia son elementos culturales, mediaciones, asignación de sentidos, representaciones, saberes técnicos, lógicas de aprendizaje.

La relevancia asignada al diálogo y la negociación cultural se basa en el reconocimiento y valoración de una *forma de raciocinio* no individual, sino *comunicativo, interactivo*. Pone énfasis en la consideración de lo *discursivo, argumentativo* (lo que los griegos llamaban dialéctica, los raciocinios críticos elaborados en situaciones de discusión). Es decir, asigna especial acento al reconocimiento de la *naturaleza argumentativa de la razón*.⁹

En este sentido, la negociación es también confrontación, que se expresa en la construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el saber técnico, el saber cotidiano) pero *procesada en clave crítica* como instancia superadora de conocimientos preexistentes.

Énfasis en los procesos colectivos de producción y reproducción de saberes¹⁰

El acento puesto en lo dialógico y en la naturaleza argumentativa de la razón nos lleva inexorablemente a pensar en una *producción colectiva de saberes* y, por tanto, entender a lo grupal *como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático* que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el *crecimiento de su autonomía*.

Por un lado, lo grupal aparece como un espacio de y para la producción colectiva; por el otro, como un espacio recortado, pero no aislado o escindido de otros ámbitos sociales más inclusivos: el recorte lo delimita pero no lo separa del resto de la realidad social.

⁸ Cfr. Woods, P. *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan, 1983

⁹ Cfr. Thiollent, M. *Metodología de pesquisa ação*, Sao Paulo, Cortez Ed., 1985

¹⁰ Cfr. RigaL, L. *La investigación acción participativa*, Buenos Aires, CIPES, 2006, Documento de trabajo

El lugar del educador

Dice Ira Shor que el maestro debe asumir un conjunto de roles, entre ellos los de *iniciador, moderador, facilitador, mediador, interlocutor y profesor*.¹¹ En consecuencia, podemos afirmar que el educador se ubica en el lugar del *coordinador del grupo* y dentro del mismo contribuye a generar un *proceso de enseñanza – aprendizaje conjunto*.

El *lugar diferenciado* del Educador dentro del grupo se centra:

- en la propuesta de producción de saberes que impulsa, que opera como convocante del grupo y que lo irá indiferenciando en la medida que sea socializada y aprehendida por todos;

- en lo que se supone un bagaje de conocimientos y saberes distintos al resto de los miembros, que le confiere originalmente un predominio en relación al logro del objetivo grupal (en esto, fundamentalmente, se basa la *autoridad* del educador).

Desde este lugar diferenciado el educador - coordinador contribuye al diálogo. Obviamente lo tiene que hacer mediante la recuperación permanente de lo aportado por los otros (sino no habría diálogo), devolviéndolo en forma de nuevas preguntas que incluyan lo aportado y abran a nuevas reflexiones más inclusivas (el componente crítico: preguntarse permanentemente, no tanto en términos de destruir o negar la anterior respuesta sino superarla y completarla, en un proceso continuo). Es decir, sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado o enunciado en forma no crítica.¹²

Por último, en esta concepción la presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionalidad*: procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica de saber*.

2.2. La constitución de una subjetividad rebelde

Surge del encuentro entre una *ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia*, que se traduce en conductas con sentido político emancipatorio.¹³ Este calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:

- **Curiosidad epistémica**: capacidad de asombro; de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia y su contenido.¹⁴
- **Búsqueda de pensamiento de ruptura**: disconformidad frente a lo establecido, ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social; ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora.

¹¹ Cfr. Shor, I. *Empowering*. . . op. cit.

¹² Cfr. Rigal, L.: *En torno al proceso grupal*, Buenos Aires, CIPES, 1984, Documento de trabajo.

¹³ Rigal, L.: *El sentido de educar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, cap. 7

¹⁴ Cfr. Torres Carrillo, A. *Educación popular y nuevos paradigmas*, Revista La Piragua N° 28, Panamá, 2009

- **Referencia a algún proyecto utópico**: entendido como la proyección a un más allá distinto y emancipador. Expresa, a la vez, esperanza y resistencia: como dice profundamente un texto zapatista “la resistencia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas”.¹⁵

En lo más básico, el sujeto se asume como *sujeto de saber, de poder y de voluntad*, estrictamente como *actor*. Pero la condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual. Esta rebeldía activa –con pretensión transformadora– necesariamente debe ser *apasionada*, debe establecer algún tipo de *acercamiento amoroso, de compromiso* con la realidad en la que se involucra. Como dice Paulo Freire, debe manifestar una *capacidad de amar el mundo*.¹⁶

2.3. El escenario institucional: la escuela crítica y democrática

Ante todo una aclaración: si bien nos referimos aquí fundamentalmente a la pedagogía crítica dentro de la escuela, de ninguna manera negamos, sino que enfatizamos, la posibilidad que la misma se manifieste en otros espacios educativos – por ejemplo los propios de movimientos sociales, organizaciones políticas y ámbitos comunitarios – donde se desarrollan experiencias de constitución de ciudadanía.¹⁷

Remitirnos a la escuela como escenario nos permite aliviar la responsabilidad y el peso de la carga de generar pensamiento crítico y formar ciudadanía, que recae sobre el lugar del educador.

No hay posibilidad sólida de formar en lo crítico y lo democrático si la institución que los alberga no posee estos rasgos.¹⁸ La escuela debe socializar en los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos que faciliten la participación activa y crítica y las experiencias de organización.¹⁹

Recuperarla como espacio crítico supone *luchar para que su cotidiano sea democrático*: se deben *fortalecer los espacios y las prácticas democráticas institucionales*, incluyendo la participación de los diversos actores en la toma de decisiones, *la autonomía protagónica* de la díada maestro – alumno, y proyectar a la escuela también como *espacio público democrático*, lugar de encuentro, debate, negociación entre individuos autónomos en búsqueda de un bien común.

¹⁵ Cfr. Muñoz Ramirez, G. *20 y 10. El fuego y la palabra*, México, Rebeldía, 2003

¹⁶ Cfr. Freire, P. *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, Primera carta

¹⁷ Cfr. RIGAL, L. *Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales*, en Marrero, Adriana (comp): *Todas las escuelas, la escuela*, Valencia, Germania, 2007

¹⁸ Cfr. Rigal, L.: *El sentido*. . . op.cit.

¹⁹ cfr. Brunner, J.J.: *La educación y el futuro de la democracia*, Santiago de Chile, Flasco 1985, Documento de trabajo

3- PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PARADIGMA EMANCIPATORIO: SUS DESAFÍOS EN NUESTRA ÉPOCA POSTMODERNA LATINOAMERICANA

El contexto histórico

La postmodernidad es un término que debe ser leído en clave histórica, es decir singularizado y referido a determinadas situaciones estructurales concretas. En este sentido, nuestra postmodernidad latinoamericana es la postmodernidad de la globalización, desde el lugar que ocupamos dentro de ella. Y, ante todo, la globalización es una nueva etapa del modelo de desarrollo capitalista a nivel internacional.

Esta postmodernidad latinoamericana se realiza en un escenario de retroceso: fragmentación, exclusión, pobreza. No es la postmodernidad estrictamente post-industrial ni la postmodernidad de la sociedad del conocimiento propia de los países centrales. Como afirma Néstor García Canclini, “la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes”.²⁰

Es dentro de este contexto que Boaventura de Sousa Santos afirma que la tarea de la teoría crítica postmoderna consiste en apuntar de nuevo a los caminos de la *síntesis entre subjetividad, ciudadanía y emancipación* a fin de crear un nuevo sentido común político que revalorice *el principio de comunidad con las ideas de igualdad, autonomía y solidaridad*.²¹

Estas consideraciones nos permiten acotar nuestra reflexión sobre la pedagogía crítica en un paradigma emancipatorio. Un paradigma – como cosmovisión – es emancipatorio en la medida que da cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad más justa y humanizada. (Esto lleva a acentuar que lo pedagógico tiene que tener en cuenta tanto *cómo* se enseña como *qué* se enseña).

Desde esta perspectiva, a nuestro juicio la pedagogía crítica enfrenta hoy estos desafíos:

- Preservar una visión de la realidad que respete su complejidad,
- Contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento,
- Facilitar la reconstrucción del lazo social,
- Promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad.

²⁰ García Canclini, N.: *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20

²¹ Cfr. De Sousa Santos, B. *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre – Uniandes, 1998, cap. 9

Preservar una visión de la realidad que respete su complejidad

Para intentar alcanzar tal propósito, y siguiendo a Edgar Morin, se requiere superar el paradigma de la simplicidad y hacer un pasaje hacia el paradigma de la complejidad.²²

¿Qué notas tiene la simplicidad?

- Afirma que el universo es orden; excluye el desorden. El orden es una ley.
- Evita la contradicción y el azar.
- Expulsa la subjetividad del conocimiento (la atribución de sentido); es objetivista.
- Posee una concepción lineal del tiempo. Es, como señala de Sousa Santos, una *monocultura del tiempo lineal*: la idea que la historia tiene un único sentido, una dirección y que los países desarrollados van adelante.²³
- Expresa una *monocultura del saber y del rigor*: reduce lo verdadero a lo científico, dejando fuera muchas otras formas valiosas de saber.²⁴

¿Qué postula el Paradigma de la complejidad?: Que la realidad es compleja porque:

- Es una maraña de acciones, reacciones, interacciones, contradicciones. La realidad, y también la realidad social, es una *dialéctica de orden y desorden*. La realidad es *autocreación*: es caótica, *no todo es racional*.
- Es productora de fenómenos aleatorios que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento.
- La realidad social se construye subjetivamente dentro de límites objetivos.²⁵
- El todo está en la parte, pero ésta conserva su singularidad e individualidad que, de algún modo, contiene al todo.
- No es una *máquina trivial* (aquella en la que se pueden conocer los productos una vez que se conocen los insumos: en la que aún sin saber qué procesos ocurren en el interior de la máquina, podemos predecir su comportamiento). En especial, la realidad social no es una máquina trivial: surgen permanentemente nuevos procesos y comportamientos inesperados.
- Valoriza otras formas de saber, diferentes al científico.

Contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento²⁶

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de socialización -

²² Cfr. Morin, E.: *Epistemología de la complejidad*, en Fried Schnitman, Dora: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Bs. As., Paidós, 1993

²³ De Sousa Santos, B.: *Renovar la teoría crítica e inventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2006

²⁴ *Op. cit.*

²⁵ Cfr. Bourdieu, P. y Wacquant, Loïc: *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, pgs. 17 a 20

²⁶ Cfr. Rigal, L.: *El sentido*. . . *op. cit.*

familia y escuela - en el papel protagónico que tenían en delinear sustantivamente la subjetividad de los niños. Ambos se encuentran *desafiados por la multimedia*. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza en tal medida que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico “caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana”.²⁷

La multimedia descoloca e interpela a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. La palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional para articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

En este escenario, la escuela no debe ni satanizar ni competir, sí cumplir una *función reconstructora crítica*. Una especial consideración merece esta función por la importancia que adquiere como *respuesta pedagógica a las interpelaciones profundamente epistemológicas* que produce la irrupción masiva de lo mediático en el campo de la socialización y que coloca a la escuela compitiendo con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y de la socialización cultural.²⁸

Es por tal razón, que “más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a *provocar la organización racional de la información fragmentada recibida* y la reconstrucción crítica de las preconcepciones acríticas formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.”²⁹

Facilitar a la reconstrucción del lazo social: revalorización de la ética de la solidaridad

Se parte de la reafirmación de un humanismo básico, *volver al sujeto* pensado en forma integral y en sociedad. Se requiere para ello la búsqueda de una ética no individual, una *ética de la solidaridad plasmada en el cotidiano*, sustento además de una vida democrática.

La complejidad de esta tarea pedagógica en las instituciones escolares tiene que ver con que, como señala Zygmunt Bauman, se han licuado los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas,³⁰ *se ha desintegrado el lazo social*. Y hay que pensar a la pedagogía crítica desde esta preocupación ética, para que

contribuya “al conocimiento y la práctica de una renovada ciudadanía de derechos y obligaciones”, y desempeñe un papel central en la *reconstrucción* de tal lazo social. Bueno es señalar que la ruptura del mismo en nuestra sociedad tuvo que ver no sólo con el predominio del utilitarismo neoliberal, sino, entre otras cosas, con la desaparición de los componentes principales de integración social que representan el empleo y el salario.

Promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad

Debemos confrontar con la *monocultura de la naturalización de las diferencias*, que oculta jerarquías, asimetrías y formas de dominación.³¹

La noción de *diferencia* remite a la complejidad de la trama cultural. La escuela de la modernidad se preocupaba por la homogeneidad, predomina ahora la preocupación por lo heterogéneo: es necesario el reconocimiento de *las singularidades culturales en la base de las propuestas educativas*.

La noción de *desigualdad* remite a la creciente dualización de la sociedad (concentración, exclusión, aumento de la pobreza). Parafraseando a Bauman, podemos decir que es uno de los *sólidos* que perduran en América Latina y que han marcado las características de su ingreso a la postmodernidad.

Si bien la escuela no puede por sí sola modificar los factores y las situaciones estructurales existentes que determinan la desigualdad, “sí puede (desde lo crítico y desde lo ético) *generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad* y desarrollar experiencias institucionales donde prime la igualdad, la justicia y la democracia”.³²

Puede expresar un malestar por la injusticia, no aceptarla como si fuera producto del *orden natural de las cosas*.

Sólo desde *el reconocimiento de las desigualdades, se pueden abordar pedagógicamente las diferencias*. Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. Pero no sólo existen *diversidades culturales*, pluralidad de sentidos y valores; también hay *heterogeneidades estructurales* entre dominadores y dominados que deben ser tenidas en cuenta en una escuela con pretensión igualitaria. La sociedad no sólo muestra *diversidades* sino también *desigualdades*, y a menudo *los diversos también son desiguales*. Soslayarlo puede provocar que “bajo el manto de la adaptación a la diversidad lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla”.³³

²⁷ cfr. Mejía, M R: *Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI*, Bogotá, CINEP, 1995

²⁸ cfr. Castells, J: *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en AAVV: op.cit., 1994

²⁹ Pérez Gómez, A: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1992, pg. 32

³⁰ Cfr. Bauman, Z: *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, Prólogo

³¹ Cfr. De Sousa Santos, B: *op. cit.*

³² Pérez Gómez, A: *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1997

³³ Flecha, R: *Las nuevas desigualdades educativas*, en AAVV: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Madrid, Píados, 1997

En la perspectiva crítica, el derecho a la diferencia engloba al concepto de *multiculturalismo crítico*: una ética de solidaridad con el oprimido, que *resignifique el sentido de la diferencia en términos políticos más que en términos de una fascinación cultural*.³⁴ En este sentido, el planteo de abandono de la *simultaneidad sistémica homogeneizante* en aras de una mayor pertinencia en los contenidos curriculares respecto de las realidades culturales en que se insertan, no responde cabalmente a esta perspectiva.³⁵ Nuestra concepción sociopedagógica ve al problema de la *exclusión social* – en tanto que lo que expresa es antes que una diferencia, una desigualdad, una aguda condición de subalternidad - tanto o más grave que el de la homogeneización.

A MODO DE EPÍLOGO: SOBRE EL RIESGO DE LA LECTURA A-CRÍTICA DEL DISCURSO DE LA TEORÍA Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICAS

Michel Foucault distingue entre *voluntad de saber* (deseo general de saber) y *voluntad de verdad* (deseo de conocer la diferencia entre verdad y falsedad en disciplinas o discursos concretos). La voluntad de verdad, que a menudo caracteriza gran parte del trabajo intelectual, lleva a olvidar la necesidad, el deseo o la disposición a cuestionar el propio trabajo. Así, lo que una vez fuera crítico se convierte en una especie de norma o ley, una verdad final, *algo que ya no se puede criticar*. Por tanto, es necesario evitar que la perspectiva crítica termine siendo un rígido *régimen de verdad* que genere dogmatismo (verla como un cuerpo incuestionable) o afirmaciones tipo “manifiesto” que formulen una *enunciación acrítica de lo crítico*. Porque, como dice Foucault, la función y la ética del intelectual es intentar cuestionar permanentemente la verdad del propio pensamiento y de uno mismo.³⁶

Para valorizar y enriquecer esta tradición, debemos entonces, inexorablemente, desmitificar el discurso crítico y *recuperar su condición parcial e incompleta y, por tanto, contingente y superable*.

II. MESA REDONDA: “LO PEDAGÓGICO EN LAS NUEVAS TEMÁTICAS EDUCATIVAS”

PARTICIPANTES: SANDRA CARLI, SILVIA GRINBERG, CARINA KAPLAN, GRACIELA MORGAGE, PABLO PINEAU.

COORDINADORA: INÉS CAPPELLACCI

³⁴ Cfr. Santos, L. y Lopes, J: *Globalização, multiculturalismo e currículo*, en Moreira, A.(comp): *Currículo: quesotes atuais*, Campinas, Papirus, 1997

³⁵ Cfr. Hopenhayn, M. y Ottone, E: *El gran eslabón*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, cap. 7

³⁶ Cfr. Foucault, M.: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, pgs. 175 - 189