

Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales: "Formación, Política y Educación"
Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación
EJE 1: La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades-Escuela de Ciencias de la Educación.

AUTORES:

DOCENTES:

Ana Testa - Eda Gelmi -Edgar Rufinetti - Eduardo Sota -Esteban Leiva -Juliana Enrico
Liliana Abratte

ESTUDIANTES:

Florencia Ávila - Juan Pablo Balmaceda

EGRESADOS

Fabiana Barbero - Julia Villafañe

LA PEDAGOGÍA, CAMPO DE REFLEXIÓN SOBRE SU ÉPOCA

La Pedagogía es un campo que la modernidad occidental le da sentido en sí misma. Si el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, y si la educación es una manifestación social no hay menos que decir que la tensión de su reflexividad esta puesta en su discursividad epocal. La Pedagogía pues, exige posicionamiento de todos y cada uno de nosotros como así también la multirreferencialidad de la transversalidad de los campos disciplinares cuyo objeto de estudio atañe o se deriva de lo social. Estamos, aquí, frente a un campo de conflictos, tensiones y disputas cuya riqueza dota de significatividad a la educación en cada época. Esto es, un campo que exige la toma de posición.

De esta manera, podemos trabajar desde dos perspectivas válidas como caminos analíticos. Por un lado, comprender el proceso histórico y por el otro, la especificidad sistemática del campo. Sin intención de ser este un tratado, sino un documento provocador de discusión marcaremos algunos hitos diacrónicos que nos autorice reconocer categorías analíticas estructurales para así dar paso a la conflictividad de los posicionamientos.

Como dijimos anteriormente, la pedagogía adquiere la autonomía de su existencia en la disputa de la modernidad que le exige repensarse en sí misma sin las fronteras de la filosofía o la teología. La "guía del niño"-la traducción literal del término pedagogía- se reinventa en cada época, en el entrecruce que se reconoce como contenidos del pasado necesario para un sujeto de un futuro.

Pensemos en la discusión que podríamos dar en el siglo XVIII entre J. J Rousseau y I. Kant:

"... a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación. Si naciera el hombre ya grande y robusto, de nada le serviría su fuerza y estatura hasta que aprendiera a valerse de ella,... Nos quejamos del estado de la infancia y no miramos que hubiera perecido el linaje humano si hubiera principiado el hombre por ser adulto. Débiles nacemos...y necesitamos asistencia; nacemos estúpidos y necesitamos inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer y cuanto necesitamos siendo adultos, eso le debemos a la educación. La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. ... Cada uno de nosotros recibe lecciones de estos tres. Nunca saldrá bien educado, ni se hallará en armonía consigo mismo, el discípulo que tome de ellos lecciones contradictorias. (J. J. ROUSSEAU, 1955: 9-10)

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entiendo por educación los cuidados (sustento, mantenimiento), la disciplina e instrucción, juntamente con la educación... La disciplina convierte la animalidad en humanidad... ha de construirse él mismo el plan de conducta... una generación educa a la otra... así, por ejemplo se envía al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos...

para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. ...el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella se lo sacrifica todo. Precisamente por esto ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todo sus caprichos. Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa ellos una noble inclinación hacia la libertad, como que creen Rousseau y otros muchos, sino por una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. (I. KANT, 1803: 4-3)

J. J Rousseau definía su postulado sobre la bondad del hombre desde su nacimiento en 1762 mientras que I. Kant se lo discutía en 1803. Así, podemos dar cuenta cómo se constituye la conflictividad del campo pedagógico cuando exige la toma de posición en relación a los fines educativos, a los contenidos, al concepto antropofilosofico del educando. En última instancia, todas las épocas discuten: la intervención, la normatividad y la proyección, algunas de las dimensiones que constituyen el campo pedagógico. Visibilizar la educación como manifestación social implica que no estamos ante un campo en contexto sino que lo social es la textualidad del campo pedagógico, por lo que no podemos ni debemos escaparnos de la institucionalización política que conlleva la institucionalización educativa.

¿Cuáles son los desafíos actuales que nos permiten encontrarnos hoy preguntándonos sobre la educación?

PEDAGOGÍA Y/O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: ¿DE QUÉ TEORÍA HABLAMOS?

Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales: "Formación, Política y Educación"
Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación
EJE 1: La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

Cuando desde esta pregunta se interpela a la filosofía, históricamente ésta o bien se ha ocupado de derivar de los diversos sistemas filosóficos un conjunto de proposiciones prescriptivas relativas al dominio educativo o de identificar en las distintas obras pedagógicas lo que podría considerarse como su núcleo teórico, esto es, un conjunto más o menos coherente de *enunciados normativos* acerca de dicho dominio. Por otra parte, y como fruto de la creciente legitimación del conocimiento científico, la Pedagogía sufrió una reconfiguración de sus bases epistemológicas pretendiendo sostenerse, fundamentalmente, en *enunciados de carácter científico*. En efecto, los vocablos en cuestión –Pedagogía y/o Ciencias de la Educación- no deben leerse sino como expresiones sintomáticas de diversas estrategias en que fundar epistémicamente nuestra disciplina, a veces en franca oposición, a veces en un solapamiento confuso. Es así que lejos de haber alcanzado presuntos consensos contenidistas y metodológicos requeridos por la constitución de un paradigma maduro, la naturaleza epistemológica de nuestra disciplina es cambiante y sometida a discusión de manera intermitente. Las diversas nominaciones que de manera sucesiva y simultánea han denotado la disciplina han puesto de manifiesto, en realidad, controversias sustantivas acerca de la manera de concebir su misma naturaleza y función al punto de plantearse una suerte de dicotomía entre su *carácter filosófico normativo* del cual se derivan deductivamente las prescripciones que deben regir la práctica educativa y su sujeción acrítica, por otra parte, a las *ciencias empíricas descriptivas/explicativas* a partir de las cuales se inferirán inductivamente las regulaciones de esa misma práctica.

Estas nominaciones distintas han obedecido, en parte, a su inscripción en tradiciones culturales diversas, estando asociado el vocablo ‘Pedagogía’ preferentemente a la tradición idealista alemana por la cual la disciplina es concebida como Ciencia del Espíritu, en tanto la razón “*ya no tiene que ver con el ser sino con el deber ser que es el campo de lo práctico, de la cultura y de la educación, el campo del espíritu, desprendido de y contrapuesto con el ámbito de la naturaleza...*” (Vázquez, 2012). La pedagogía se identifica, así, con la filosofía de la educación en cuanto se consume en una reflexión sobre los fines de la educación cuyo objeto es la *bildung*, la formación de la persona y el

autodesarrollo del espíritu. Esta perspectiva normativa tiende a sucumbir en la tradición francesa “que dará a la/s ciencia/s de la educación, como su objeto propio, el estudio del funcionamiento del fenómeno educativo y de las instituciones a que da lugar en los diversos contextos socio-culturales; con una metodología científica (es decir causal y no simplemente descriptiva) (ibid). Una de las posibles génesis de esta escisión obedece a lo que Putnam ha denominado el tercer dogma del positivismo lógico y es aquel por el que se plantea, no ya una distinción analítica y de grado sino una dicotomía esencial y cualitativa entre “juicios de hechos o sintéticos” y “juicios de valor”. Los primeros son la piedra basal del conocimiento racional y contrastable de las ciencias empíricas mientras que los segundos caen en la esfera de lo incognoscible y refractarios a la justificación; por ende, sujetos a la elección arbitraria. Así, y respecto de los valores, éstos son expresiones o están asociados a los sentimientos o emociones de los sujetos y/o grupos; no hay así, respecto de los valores “‘cuestión de hecho’ acerca de lo correcto ni cuestión de hecho acerca de la virtud” (Putnam, 2004), por lo que se consideran virtudes o vicios responden menos a juicios razonados que a juicios subjetivos, individuales o culturales.

Esta errática dicotomía tal vez encuentre un camino de superación si tenemos como referencia el tipo de práctica social que es la práctica educativa, entendiendo por tal lo que señala Larrosa (1995) al recordarnos que la Pedagogía es “una operación constitutiva de personas”, en la que adopta un papel activo en la fabricación de los individuos.

La complejidad y densidad que supone el compromiso de la educación con la intervención en la constitución de la identidad de los sujetos mismos no puede quedar presa de esta dicotomización esencialista entre lo valorativo y normativo y lo científico-factual con una clara jerarquización epistemológica de esto último, por lo que le sucederá un momento propositivo en el que sucintamente desarrollaremos lo que presuponemos es la estructura conceptual de la Pedagogía y su vinculación con la práctica educativa. En paralelismo a la tesis “imbricación hechos-valores” que plantea Putnam, y precisaremos más adelante, como superadora de la respectiva dicotomía, pretendemos defender la integridad epistemológica de la disciplina en el sentido que ambos componentes –el científico y el

normativo- marchan articuladamente en la misma dirección pero cuya razón última es menos brindar teorías descriptivas explicativas cuanto que intervenir en la realidad educativa motivadas por una finalidad axiológica. En este sentido, *su naturaleza epistémica es de carácter mixto o complejo* en cuanto sus teorías explicativas –sociología o psicología de la educación- si bien tienen su propia legitimidad epistémica, están al servicio, sin embargo, de la acción o transformación de la realidad, por lo que rige un *razonamiento práctico* en tanto sopesa las consideraciones a favor y en contra de tal curso de acción en función de unos fines deseables. En este sentido, una teoría de la Educación o Pedagogía es una *teoría práctica* en tanto una construcción tal

No comenzará con un supuesto respecto a que tal posible estado de hechos es así, sino que hay un posible estado de hechos que debería ser así; algún fin deseable que debería conseguirse. Una teoría práctica debe comenzar con fines y objetivos (Moore, 1983)

En efecto, los principios regulativos o normativos constituyen la piedra basal de la teoría articulados convenientemente con los contenidos que le brindan las teorías empíricas y que se consuman, finalmente, en las prescripciones metodológicas en orden a cambiar la educación. El carácter de corpus consistente y unificado de la Pedagogía nos la ofrece el siguiente trípede de supuestos que conforman a la misma:

un polo **Axiológico** (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro, **Científico** (los conocimientos elaborados por las Ciencias Humanas: sociología, economía...); y uno **Praxeológico** (el cual se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada) (Meirieu y Devalay, 2003)

Veamos un poco más en detalle la naturaleza de la normatividad relativa al polo axiológico. En principio ella está presente en casi todos los dominios de nuestras vidas ya que de los deseos y creencias que comúnmente tenemos, algunos son recomendados para

que actuemos en conformidad con ellos. En particular, las reglas éticas, por ejemplo, son normativas en tanto describen menos la manera en que regulamos de hecho nuestras conductas cuanto que nos plantean exigencias; ellas nos ordenan o guían al menos cuando las invocamos, al exigirnos ciertas cosas los unos a los otros. El plantearnos exigencias es debido a que la mente humana es autoconsciente en el sentido de su carácter esencialmente reflexivo. En efecto, los animales inferiores se ocupan de actividades conscientes pero, a su vez, ellas no son objeto de su atención mientras que los animales humanos

dirigimos nuestra atención a nuestras percepciones y deseos mismos, a nuestras actividades mentales y somos conscientes de ellos. Por eso podemos pensar acerca de ellos. Esto nos pone delante de un problema que ningún otro animal tiene, el problema de lo normativo, pues la capacidad que tenemos de dirigir nuestra atención a nuestras propias actividades mentales es también una capacidad de distanciarnos de ellas y de ponerlas en tela de juicio (Korsgard, C., 2000).

Es así que, por ejemplo, una vez que tomo distancia del impulso a actuar, me planteo si, en efecto, debo actuar y la respuesta es la que va a brindar la mente reflexiva en cuanto a dictaminar si el mero deseo es también una *razón* para actuar.

De estas precisiones, se colige, entre otras observaciones, que la Concepción Científica del Mundo nos dice cosas verdaderas cuando sus explicaciones hacen predicciones exitosas; sin embargo, “no es un sustituto de la vida humana, y nada en la vida humana es más real que el hecho de tener que tomar nuestras decisiones y hacer nuestras elecciones “según la idea de libertad”. Cuando el deseo exige, efectivamente podemos seguirlo o ignorarlo, y es ésa la fuente del ‘problema’” (ibid: 125). Y es este problema, hacia dónde orientar el proceso educativo, qué tipo de hombre formar lo que arroja a la Pedagogía a tener que habérselas inexcusablemente con esta dimensión normativa-axiológica respecto del cual el polo científico se muestra menesteroso. En este punto, el compromiso intelectual y práctico con las dimensiones políticas y éticas, en el contexto latinoamericano y sus

desafíos epocales es prioritario. Finalmente, caracterizado el vértice axiológico y sus vínculos con el científico, los mismos se resuelven y consuman en el plano praxeológico que es, en definitiva, donde se compendian las prescripciones y recomendaciones prácticas que orientarán el proceso educativo de acuerdo a los ideales deseados y a los contenidos factuales disponibles. Pero es precisamente en esta dimensión de la intervención en la que cobra cabal sentido la noción de "Teoría Práctica" ya que es esto lo que le otorga especificidad al discurso pedagógico:

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente, lo hace en la perspectiva de encontrar experiencias cuya generalización se estime recomendable o inconveniente. Lo hace para recomendar, que es su sino (Furlán, 1999).

En realidad, esta definición tiene que ser criticada, ya que resulta muy estrecha. Coincidimos con que el "objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y meta histórica", pero nos parece problemático que se indague solo las intervenciones que pretenden "optimizar" las prácticas de transmisión; sobre todo cuando especifica que tales prácticas han de ser "reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas". Me parece que esto nos instala en el plano de la reproducción y de lo institucional por un lado y que por otro estrecha la misma concepción de "prácticas". ¿Prácticas de transmisión reconocidas como positivas y legítimas por quién? ¿Con qué finalidad? ¿Dónde queda la instancia de la resistencia y la crítica? ¿Y dónde aquello que se trasmite como en segundo plano, como resultado no deseado de las prácticas? Particularmente creemos que resulta más provechoso e interesante tomar como punto de partida lo de Larrosa de que la pedagogía es "una operación constitutiva de personas" en el sentido amplio de un "dispositivo pedagógico", ed., "cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por

ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma.”(291)

LA INSTITUCIONALIZACIÓN EDUCATIVA ES MANIFESTACIÓN DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN POLÍTICA

Quizás, una primera conclusión provisoria es identificar el carácter complejo de la disciplina, en tanto articula saberes y prácticas de diversas procedencias en función de una intervención guiada por normas ideales, lo que la constituye como una teoría práctica.

En consonancia con lo explicitado, se pone de manifiesto el modo de proceder particular de la Pedagogía: el debate y la polémica entre diferentes concepciones sobre el “deber ser” de la educación. Se problematiza los fines educativos; las intenciones; las formas de intervención; los fundamentos de índole político y social; que se expresa en un proyecto educativo de formación.

Como se nombró anteriormente, lo social es la textualidad del campo pedagógico, y frente a los desafíos y las problemáticas educativas actuales, la interrogación por la relación entre educación y política es fundamental, en tanto involucra un periodo transicional de cambio de gobierno... ¿Qué lógicas se comienzan a disputar en relación al sujeto que se debe formar? ¿Para qué sociedad? ¿Qué lugar se le asigna a lo público? ¿Cómo se lo entiende? ¿Qué espacios se re significan? ¿Qué sentido adquiere la lucha de tantos años por derechos logrados?

Como señalan Diker y Frigerio en el prólogo del libro “Educar: ese acto político”: *“En tiempos en los que la educación y la política se volvieron cuestiones técnicas, en tiempos en los que la educación y la política revelan cada vez más sus fracasos y*

Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales: "Formación, Política y Educación"
Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación
EJE 1: La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

límites, en tiempos en los que la educación y la política se muestran incapaces de asegurar igualdad y justicia para todos, nos hemos convocado aquí a pensar –una vez más- la educación como acto político.” (2005:7)

Se hace imprescindible significar nuestra posición como pedagogos, habilitarnos en los diferentes espacios para la construcción de lo social, y mantener una vigilancia epistemológica en la formulación de los discursos; Miguel Ángel Pasillas Valdez, expresa que las particularidades del campo pedagógico, no nos exime de develar que hay detrás de los discursos, de las palabras... *“Los involucrados en el campo necesitamos habilitarnos para las complejas tareas analíticas, argumentativas; requerimos intervenir de modo constante con procedimientos dialógicos, eventualmente agónicos, para lograr propuestas cada vez más razonables.” (2008: 44)*