

XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales

Eje 1: La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades

Integrantes: Viviana Sassi, Cristina Adrián, Martín Aveiro y Jessica Visotsky.

E- mail: vivisassi@hotmail.com

Teoría Educativa / Pedagogía I

La Cátedra Teoría Educativa/Pedagogía I atraviesa un período de construcción y transformaciones. Mientras Teoría Educativa, históricamente es una materia de servicio para los distintos profesados de la UNS, Pedagogía I es propia de la Licenciatura en Cs de la Educación. La reciente apertura de esta carrera nos sorprende con una alta movilidad en las cátedras y con la incorporación de profesores con otros trayectos formativos y recorridos profesionales en la conformación de los equipos docentes. La multiplicidad de voces se hizo presente en la discusión de este documento, en el cual aparecen algunos puntos de encuentros y muchos interrogantes para seguir pensado en torno al eje.

Si bien no encontramos gran dificultad en acordar, desde nuestros posicionamientos ideológicos ,algunas características del objeto “educación”, así como los desafíos políticos y culturales a los que nos enfrentamos en el contexto actual, las mayores discusiones giraron en torno a circunscribir los límites del campo de estudio.

La educación como objeto de estudio

Partimos de reconocer el carácter complejo y la naturaleza política de la educación como práctica social multimedida por una compleja trama de relaciones históricas y sociales. Y acordamos que, mirar la educación desde esta perspectiva, supone incluir criterios sociopolíticos, éticos, económicos y culturales en los análisis y propuestas pedagógicas que permitan visibilizar los procesos de desigualdad y exclusión, las relaciones de poder que atraviesan las constituciones de las subjetividades, los debates acerca de la alfabetización ligada al saber tecnológico y al sentido de la transmisión en el marco del bicentenario, repensando la relación Estado-Sociedad-Educación en un contexto signado por políticas neoliberales.

Tales aspiraciones evidencian la necesidad de abordar el estudio de la educación desde una postura epistemológica que permita pensarla, no ya en torno a sus presuntas propiedades esenciales o cualidades objetivas. Nos interesa su historicidad y su discursividad social. En este sentido, los cambios producidos en nuestras sociedades y en la manera de vivenciarlos, requieren nuevas prácticas y nuevas formas de analizarlas desde todos los campos del conocimiento, entre ellos, el pedagógico.

Algunos problemas y desafíos

Abordar la educación en tanto praxis imposibilita lugares y posicionamientos estáticos y plantea algunos núcleos problemáticos a seguir debatiendo:

a) Aquello que denominamos más o menos confusamente "lo educativo" es una construcción que primero "se hace" y sólo en un momento posterior "se piensa", es decir, la configuración de la producción de teoría se edifica sobre una praxis previa, imbuida de ideología que invalida la noción de "progreso" en un sentido positivista. Nos preguntamos ¿es posible construir un pensamiento pedagógico situado que aporte a la comprensión del objeto?

b) Como en toda práctica social compleja, la ideología en el ámbito educativo remite a las condiciones socio-históricas de su producción. Esta circunstancia conlleva la imposibilidad de abarcar dicho fenómeno en y desde todas sus dimensiones, ya que sólo a través de un recorte de la realidad, signado por las posiciones epistemológico-teóricas y valoraciones asumidas por el investigador, es que puede ser aprehendido. Cualquier intento totalizador resultaría inadecuado -desde esta perspectiva- para definir el objeto educación, y dejaría planteado el interrogante acerca de si la educación es un fenómeno real, mensurable y aprehensible empíricamente o, por el contrario, una abstracción teórica que se construye a partir del proceso de enseñanza–aprendizaje.

c) El carácter analítico pero a la vez propositivo de los saberes y discursos que se construyen en torno a la educación conlleva tomar postura frente a propuestas instrumentalistas, de corte reduccionista que, con una marcada pretensión de neutralidad ideológica, confunden lo tecnológico con lo científico, entendido este concepto, y de acuerdo con la perspectiva de Bourdieu, como la teoría previa que domina el trabajo experimental. Dichas propuestas tienden a ubicar a los docentes como meros reproductores de tecnología -herramientas, medios-, con un total desconocimiento del marco teórico que las sustentan, y contribuyen a la validación de las relaciones de poder desde lo económico, lo científico y lo "intelectual", por la ausencia de cuestionamientos de sus bases ideológicas.

Por último, pero no por ello menos importante, surgen en nuestras discusiones la referencia a la diversidad de denominaciones –Pedagogía, Ciencia de la Educación, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teoría de la Educación, etc.- para nombrar a la disciplina que conceptualiza el discurso educativo. Sin embargo, somos conscientes que dicha discusión no se refiere sólo a una cuestión formal- terminológica, sino que remite a un núcleo más problemático como lo es el de delimitar la configuración estructural de lo que tradicionalmente se denominó Ciencia pedagógica.

Se reconoce que estamos en presencia de un área disciplinar conflictiva, no sólo por la coexistencia simultánea de distintos modelos pedagógicos, algunos contradictorios y otros que se presentan como conjunto inconexo de teorías menores sin relaciones integrativas entre sí, sino porque los juicios valorativos y la ideología que dan cuenta de la construcción del discurso educativo que explica y sustenta la práctica pedagógica dificultan la construcción de categorías parametrales consensuadas universalmente.

Según Alicia de ALBA, *“en cuanto a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación, la mayoría de los autores están de acuerdo en: a) no existe una sola teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación constituida, legitimada o consolidada hoy en día; b) la(s) ciencia(s) de la educación está en proceso de construcción mostrando un avance acelerado”* (1990:35), principalmente porque se ha reconocido la existencia de una gran producción teórico-conceptual en materia educativa desde diversas perspectivas teórico-disciplinares.

A modo de cierre

Como realidad concreta y compleja de creación y transmisión de cultura, la práctica de la educación no es ajena a los procesos de conservación y transformación de modelos sociales, culturales, políticos y económicos que hoy día se presentan como hegemónicos.

Sin dudas, no hay esencias nacionales o entelequias de perfectibilidad que definan el sentido de esta transmisión, por lo que nos preguntamos ¿qué es aquello que nos constituye o hacia donde nos dirigimos?

Resulta necesario, en tanto que estamos transitando el Bicentenario de la construcción del Estado Nación independiente y a más de un siglo de consolidación de nuestro sistema educativo, darnos a la tarea de pensar, en nuevas claves, los supuestos sobre los que ambos se asientan. Por un lado, en oposición a un mundo que vuelve a instalar las pretensiones

neoliberales de desdibujar las barreras nacionales en provecho de las potencias hegemónicas mundiales. Por otro, en la reafirmación de la perspectiva original que intelectuales y educadores le imprimieron a ese “nosotros” que nos constituye y donde la educación a través de estos 200 años ha jugado un rol fundamental.

Asimismo declamamos la defensa irrestricta de los derechos adquiridos en las sostenidas luchas por la defensa de la educación pública y las políticas de Estado que las contengan. La imprescindible búsqueda de la igualdad con una mirada atenta a las diferencias que caracterizan el espacio de lo público. En fin, ante el esencialismo de la herencia y el desigual acceso al mérito nos ubicamos en las numerosas experiencias que se han dado en el plano educativo para generar sujetos comprometidos con la justicia social y el bienestar de nuestra Argentina.

Pedagogía II

A partir de los debates y miradas que se proponen en la materia Pedagogía II, y considerando lo incipiente de su dictado y el proceso de conformación de la cátedra en que se encuentra aún, recuperaremos algunas reflexiones en torno al problema epistemológico, político, ideológico en el campo de las teorías educativas. Coincidimos con Julia Silber cuando años atrás en un encuentro de cátedras de Pedagogía nos convocó a reflexionar en torno a la necesidad de seguir reflexionando en torno a las tendencias que se perfilan en el horizonte teórico- educativo en el país. A pesar de esto hacía la salvedad - con Martínez Bonafé- y que nosotros compartimos, de la dificultad para sistematizar o clasificar en función de las mismas, observamos en el escenario educativo contemporáneo que las mismas aparecen yuxtapuestas, o como ella bien lo afirma, entrecruzadas y muchas veces oscurecidos los puntos de referencia (Silber; 2011).

Sin duda las reflexiones en torno a las tendencias nos tienen que permitir no realizar encasillamientos abstractos, clasificaciones infértiles, sino contribuir a un análisis crítico que permita llevar adelante acciones de intervención fundadas.

Con Inmanuel Wallestrein (1998) y en el campo pedagógico con Elena Achilli (Achilli; 2013) entendemos que es preciso superar la división del análisis social en tres áreas, lógicas o niveles: el social, el político y el sociocultural. Para este autor esta fragmentación es la que se encuentra en medio del camino obstaculizando el progreso intelectual, no ha sido eliminada del lenguaje científico, e interpelándonos, este autor que tal vez el mundo deba aún cambiar un

poco más antes que los académicos puedan teorizar de manera más útil esta tríada del Siglo XIX (Wallestrein; 1998).

Entendemos que reflexionar con esta mirada en torno a **sujetos** y **contextos** es lo que nos puede permitir desde las teorías educativas profundizar en la construcción de una teoría pedagógica que considere tales advertencias, esto es que intente o pretenda por un lado superar la fragmentación y por otro que se construya situada desde América Latina y desde Argentina.

En este sentido entendemos que una teoría pedagógica situada necesita considerar desde un criterio sociopolítico, económico, cultural y educativo los procesos de **desigualdad** gigantescos que asistimos en el América Latina. Al respecto Pablo Gentili ha reflexionado en torno a los procesos de “apartheid” educativos (2000) que continúan siendo de enorme valor conceptual para el campo pedagógico. Coexisten sin embargo en las escuelas tendencias conservadoras, o neoconservadoras, teorías que naturalizan la desigualdad, que desvinculan a la escuela de cuestiones de poder y apelan al voluntarismo para cambiar la sociedad la vemos encarnada en las escuelas, en prácticas y discursos, señalando de modo encubierto un retorno a la educación tradicional sarmientina (tal como Silber lo señalaya en aquella oportunidad en el año 2011 en el encuentro referido). Vemos que estos planteos suelen coexistir con planteos ligados a una “nueva pedagogía de la hegemonía” (Wanderley Neves; 2009) que convocan a una construcción de consensos o coexistiendo con la versión neoliberal de la relación Estado-Sociedad-Educación.

De forma yuxtapuesta, asistimos a planteos que sostienen análisis y propuestas que privilegian una mirada de la alfabetización ligada al saber tecnológico (teorías neotecnicistas).

Todas estas teorías suelen aparecer coexistiendo también con referencias a teorías poscríticas o a la pedagogía freireana o a la hoy polisémica “educación popular” o “pedagogías críticas”.

Entendemos que la teoría pedagógica que debe construirse teniendo una mirada de **Contexto** y de los **Sujetos** que consideren las condiciones materiales de existencia, de modo que se consideren las relaciones entre los procesos productivos y los procesos educacionales, esto es, en el marco de relaciones de poder pero recuperando como lo plantea desde el neomarxismo Michael Apple otras relaciones múltiples y contradictorias de poder, así como el problema de la identidad (sin desconocer las determinaciones estructurales). En este

sentido entendemos que visitar los trabajos de Freire, Giroux, McLaren y Apple es de suma fertilidad para nuestro campo.

Es preciso tener los resguardos necesarios hacia teorías que poniendo el énfasis en la subjetividad desconociendo los contextos sociopolíticos y las relaciones de poder que atraviesan las constituciones de estas subjetividades suelen quedar ocultos.

Entendemos que los aportes teóricos de referentes que nos ayuden a seguir profundizando en las miradas en torno a los procesos de construcción de hegemonía y hegemonías alternativas son hoy necesarios en nuestro continente. En este sentido y en relación al sujeto de la educación recuperamos los trabajos y desarrollos que desde la pedagogía están realizando Flora Hillert (2011), Luis Rigal (2011), estas miradas están poniendo el foco en los análisis de la educación desde el contexto latinoamericano desde categorías gramscianas.

Asimismo los trabajos que Boaventura de Souza Santos desde la teoría crítica posmoderna o Catherine Walsh – esta última desde las perspectivas de-coloniales pero desde la mirada pedagógica- que reflexionan en torno al problema del colonialismo, entendemos que son de suma pertinencia para pensar la educación, la pedagogía en el continente en general y en nuestro país en particular.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E., 2013, “ Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”, en Nora Emilce Elichiri (Comp) Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias, Buenos Aires, Ed. Manantial.

GENTILI, P. , 2000, “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Gentili , P. (Comp), Santillana, Buenos Aires.

HILLERT, F. y otros (Comp), 2011, “Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina”, Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

HILLERT, F., 2013, Los sujetos de la educación: una mirada gramsciana, Buenos Aires, Ed. Manantial.

RIGAL, L., 2010, Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación, en en AAVV, *La mirada pedagógica para el siglo XXI, teorías, temas y prácticas en cuestión*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), FFyL. UBA. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

RIGAL, L., 2011, Gramsci, Freire y la Educación Popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales, en Flora Hillert y otros (Comp) (2011) "Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina", Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009) "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", acápite "Las globalizaciones contra-hegemónicas" En: Una epistemología del Sur. Buenos Aires, siglo XXI, pp 229-236. Disponible en: <http://www.revistachiapas.org/No12/ch12desousa.html>

SILBER, J., 2009, "Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina". En Grinberg, S; Roldán, S.; Cesatare, M. (comp) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Buenos Aires, LEA Ediciones, 185-194. Disponible en: <http://psicologiaporlavida.blogspot.com.ar/2011/08/recorridos-recientes-y-trazos-actuales.html>

WALSH, C. (Ed.), 2010, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador.

WANDERLEY NEVES, 2009, *Nueva Pedagogía de la Hegemonía*, Miño y Davila – CEPE, Buenos Aires.

WALLERSTREIN, 1998, *Impensar las ciencias sociales*, Mexico, Siglo XXI.