

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**PEDAGOGÍA I – Año 2020**

---

FICHA DE CÁTEDRA

**Una mirada pedagógica sobre la educación. Aportes de perspectivas clásicas y contemporáneas de la Pedagogía desde América Latina**

**Luciana Garatte, Virginia Todone y Valeria Perilli**

Este texto surge a partir de preguntarnos por la especificidad de la mirada pedagógica sobre la educación. Ese interrogante constituye uno de los ejes centrales de entrada al curso de Pedagogía I, y se vuelve central para darle un sentido al recorrido que les proponemos en la materia.

La mayoría ya han transitado un primer tramo de su carrera y se han aproximado a una primera conceptualización de la educación desde una perspectiva sistemática como la que propone Ricardo Nassif (1958) en el curso antecedente de Problemática Educativa Contemporánea. El curso de Pedagogía I retoma ese recorrido temático y aporta una perspectiva que la distingue en el campo de las Ciencias de la Educación como una disciplina **teórico – práctica**. Sobre los rasgos específicos de esa disciplina no nos detendremos en este momento, pero encontrarán en el texto de Julia Silber un abordaje que les permitirá una mayor profundización. (Ver Silber, 2007)

El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de las dimensiones que se desprenden de un *análisis pedagógico de la educación*, tanto desde una mirada *sistemática* como *histórica*. Este enfoque recupera algunas perspectivas consagradas en el campo

pedagógico local y latinoamericano, en particular, a partir de la obra de Ricardo Nassif y de Paulo Freire. También, se retoman otras fuentes filosóficas e históricas de relevancia propias del campo pedagógico nacional y regional, como es el caso de Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, Juan Mantovani y Moacir Gadotti.

En su conjunto, les proponemos un abordaje filosófico y pedagógico acerca del *sentido de la educación* desde una *perspectiva humanista*, al tiempo que se introduce la *dimensión histórica* para responder la cuestión acerca de cómo ha sido significada la educación por representantes destacados del pensamiento pedagógico moderno.

### **La educación desde la singular mirada de la Pedagogía**

En este apartado intentamos responder la pregunta acerca del significado de la educación desde perspectivas filosóficas y pedagógicas humanista como las que proponen Ricardo Nassif y Paulo Freire.

La primera obra publicada de Nassif corresponde a su “Pedagogía General”, un texto elaborado como “fruto de una labor docente de varios años” en el curso homónimo y como una guía para docentes de Pedagogía en institutos y facultades en carreras de formación docente (Nassif, 1958).

En el capítulo III denominado “Naturaleza y concepto de la pedagogía”, Nassif propone un análisis epistemológico de la disciplina destinado a investigar la estructura, el concepto, la autonomía y las partes que la componen. Constituye una reflexión informada acerca de los fundamentos y el sentido de la Pedagogía y su vinculación con las Ciencias de la Educación.

Nassif entiende que existen muchas razones que nos obligan a los pedagogos a cuestionarnos acerca del fundamento y significado de la disciplina pedagógica. La

primera surge del *doble carácter de la educación*, como influencia y actividad intencional, por un lado y como realidad para la vida del individuo, la cultura y la sociedad, por otro. Si pensamos a la educación como actividad intencional, el interés de la Pedagogía es su regulación para incidir en su dirección y conducción. Si la consideramos como una realidad individual y social, el propósito de la disciplina es describirla y explicarla para comprenderla. Como pedagogos no tenemos opción: transitamos ambos caminos dado que

“la esencia de la educación [es ser una] acción regulable, un dato a estudiar o un problema a resolver. Esta circunstancia da cuenta del vaivén de la pedagogía entre la *práctica* y la *teoría*, entre la *norma* y la *ley*, entre la *experiencia* y la *doctrina*, entre el *arte* y la *ciencia*. (Nassif, 1958: 36).

Por cierto, la Pedagogía no constituye la única disciplina científica abocada al estudio de la educación. Nassif reconoce el invaluable aporte de las demás Ciencias de la Educación, a fin de abordar la multiplicidad de factores que contiene el objeto pedagógico. Para el autor, la misión específica de la pedagogía en ese colectivo de saberes es el de funcionar como un espacio de articulación, de integración de perspectivas para enriquecer las acciones formativas y experiencias educativas.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra Pedagogía proviene del griego (*Paidós*=niño y *agogía*=conducción) y equivale a *conducción del niño*. En la tradición clásica, el *paidogogos* era el esclavo que cuidaba a los niños y los conducía a las escuelas. Ese significado originario se mantuvo aún en los siglos XVII y XVIII cuando se identificaba al *pedagogo* como el preceptor de las familias acomodadas. Con el tiempo, ese sentido primario se fue modificando hasta alcanzar la significación actual que para Nassif se resume en la idea de la Pedagogía como el estudio y la regulación de la educación como proceso, procurando captar su esencia y dirección. En sus palabras:

“ la *pedagogía* debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente”. (Nassif, 1958: 39)

La relación entre la teoría y la práctica abre otras dimensiones para el análisis desde una perspectiva pedagógica. El primer dato a señalar es que la educación en tanto que realidad y práctica antecede a la teoría. Desde la pedagogía procuramos interpretar un hecho o proceso anterior a la teoría, no sólo en términos lógicos sino también cronológicos. Si bien la reflexión pedagógica llega tardíamente con respecto a la educación que, como hecho, es tan antiguo como el hombre mismo, se vuelve sobre la práctica educativa para problematizarla y enriquecerla. Esa dinámica explica que ambas, teoría y práctica, sean fenómenos que se constituyen mutuamente y se imbrican en una relación dialéctica.

En ese vaivén, la teoría aporta normas y principios reguladores de la acción educativa que se constituyen en *criterios para la intervención pedagógica*, tal como señala Julia Silber (2007). En ese sentido, para Nassif la pedagogía despliega su dimensión *técnica*, a través de las normas y procedimientos o métodos que proceden de la teoría pero que se proyectan en la práctica. Desde esta perspectiva pedagógica, las técnicas no pueden desligarse de la consideración de los contenidos y fines de las acciones educativas. Esa mirada más comprehensiva de lo educativo que enlaza la práctica, la técnica y su fundamento realza el estatuto científico de la Pedagogía.

### **La educación desde la perspectiva de una pedagogía crítica**

En lo que sigue, proponemos articular la mirada de la educación desde la perspectiva de una pedagogía crítica como la que propone Paulo Freire en su ensayo “Práctica de la

Pedagogía Crítica”, en la obra *El grito manso* (2012).<sup>1</sup> Ponemos en diálogo este enfoque con los aportes de los filósofos Fernando Bárcena y Jean-Carles Melich (2014) para reflexionar sobre la *dimensión ética de la educación* y los desafíos de una perspectiva pedagógica crítica. Sumamos al intercambio la perspectiva de Phillippe Meirieu para recuperar la *dimensión pedagógica* que se deriva de las visiones críticas de la educación y la pedagogía que se desprenden de los planteos anteriores.

El primer rasgo que Freire señala se refiere a la condición de posibilidad de la educación en la especie humana. Señala que los hombres somos seres *inacabados*, inconclusos, incompletos y a la vez, conscientes de ese inacabamiento. La educación (siempre en un sentido que incluye pero al mismo tiempo excede lo escolar) lejos de ser algo que viene a completarnos, es lo que nos abre a esa conciencia al mismo tiempo que nos introduce en un proceso formativo permanente. La pregunta es posible porque se portan saberes para poder formularla, y no se agota en la respuesta, puesto que esta es siempre motorizadora de nuevos interrogantes.

La conciencia del inacabamiento humano da lugar a la “educabilidad del ser” y vuelve a la educación como la práctica que me permite ser, reconocermelo como diferente al mundo, a ese “no yo”, que actúa a su vez como un estímulo para el propio desarrollo identitario. En ese proceso de constitución y reconocimiento entre nosotros y la realidad objetiva se traba la necesidad de inteligir, de comprender al mundo, en una dinámica que Freire denomina “lectura del mundo” y que es condición para la “lectura de la palabra”. (Freire, 2012: 29).

---

<sup>1</sup> Cabe recordar que ese texto constituye una recopilación de las conferencias que Paulo Freire brindó en el seminario taller que se brindó en ocasión de recibir el título *honoris causa* por la Universidad Nacional de San Luis, en 1993.

Así, la educación como experiencia existencial es posible a partir de la educabilidad del hombre y la mujer y de otro rasgo distintivo de la especie humana como es el despliegue de la *curiosidad* para captar e inteligir el mundo. La curiosidad y el inacabamiento humano van a ser, para Freire, los motores del conocimiento en la experiencia vital humana. En sus palabras: “*el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda.*”(cursiva en el original, Freire; 2012: 30) Asimismo, la búsqueda exige otro rasgo propio de la condición humana, a saber, la esperanza. Así, lo propio de la naturaleza humana es la búsqueda esperanzada.

En ese proceso de lectura del mundo, de inteligibilidad de la realidad se vuelve posible la comunicación de lo que fue comprendido, razonado, explicado. La comprensión implica la posibilidad de la transmisión, dice Freire, conectando así dos dimensiones de la experiencia educativa: la inteligibilidad y la comunicabilidad. Y, es precisamente, en ese punto el autor destaca una de las “tareas más hermosas” que acometemos los educadores: ayudar a otros a *aprender a comprender*, y a comunicar esa comprensión a otros y otras.

El vínculo pedagógico se visualiza, en esta perspectiva, como una relación dialogal, democrática, en el que los educadores “intervenimos” en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada. Esa posición forma parte de las prácticas concretas, de la responsabilidad de los educadores, de la dimensión ética y estética de la praxis. Una ética que se despliega en la capacidad humana de cambiar el mundo, de transformarlo en un sentido de mejoramiento, a partir de valores morales compartidos. También una estética, porque en nuestro diálogo comunicante afrontamos el desafío de transmitir la belleza del mundo y de comprometernos para cambiarlo, para hacerlo más bello y justo.

Señala Freire

“Sólo los hombres que alcanzaron la posibilidad de ser éticos, se tornan capaces de traicionar la ética. *La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente* con los niños y los jóvenes (...) Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta” (Cursiva en el original, Freire, 2012: 35).

Propone como tarea fundamental para los educadores curiosos, conscientes y críticos luchar por una pedagogía crítica que nos brinde instrumentos para asumarnos como sujetos de la historia, en una práctica educativa que debe basarse necesariamente en la solidaridad. Freire concluye señalando que, en un mundo atravesado por la ideología del fatalismo, esta asunción se vuelve una exigencia fundamental para sostener el compromiso colectivo de cambiar las injusticias y desigualdades imperantes.

Es posible articular esta mirada de la visión de una pedagogía crítica como la que sostienen Bárcena y Mèlich (2014) asentada en concepción de la educación como un acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos. Esa perspectiva proyecta un enfoque crítico sobre nuestras sociedades modernas que “necesitan olvidar” los acontecimientos más dramáticos y deshumanizantes que han plagado de víctimas el pasado, en pos de alcanzar el cumplimiento del progreso social y la vocación democrática. Señalan que ese progreso es promovido, en la actualidad, por una cultura tecnológica que opera como un “sistema totalizador”, en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el fin de volverlo “competente” para una función social a la que está destinado (op. cit., 22).

Siguiendo con la línea argumental de Bárcena y Mèlich la pedagogía crítica, para convertirse en una perspectiva transformadora o de la “radical novedad” debe, necesariamente, repensar las bases del viejo proyecto ilustrado que basa la autoridad en la razón, en el llamado kantiano del *¡sapere aude!* (atrévete a saber). Para ello, toma como referencia el costado marginal de ese proyecto al que denominan “*el desecho de*

*la Ilustración*” (cursiva en el original). Enfocarse en la exterioridad del proyecto moderno significa, para estos autores, poner en el centro la *alteridad*, en el acontecimiento ético que representa la educación cuando se ubica en el seno de la relación educativa, en la que el *rostro* del otro irrumpe, más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para esta pedagogía, el vínculo pedagógico no constituye una relación contractual ni negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una noción de responsabilidad y de hospitalidad.

Así pensada, la educación como acontecimiento ético nos lleva a pensar un mundo no totalitario, desde una pedagogía del *nacimiento, del comienzo y de la esperanza* (cursiva en el original). Bárcena y Mèlich hablan de *nacimiento* siguiendo la línea de Hannah Arendt desde una visión de la educación como acompañamiento a los que acaban de llegar a nuestro mundo, a aquellos que expresan una idea de radical alteridad que escapa a nuestros poderes. La educación tiene que ver con el comienzo porque es una acción que espera de la persona en formación lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa. Y también es una esperanza porque todo lo que nace tiene “ese duro deseo de durar” que es afín a quien se inserta en las derivas del tiempo, pensado como pasado y porvenir.

Finalmente, Bárcena y Mèlich nos hablan de una pedagogía poética y utópica porque educar es crear, ni fabricar ni producir, la verdadera novedad. Para ello, es preciso cuestionarse y reflexionar sobre el modo en que se han orientado los pensamientos y prácticas educativas en la modernidad. Sobre ese tema, nos vamos a detener en el próximo apartado.

Phillipe Meirieu desarrolla una perspectiva que dialoga con el enfoque de Bárcena y Mèlich, en la medida en que también se opone a la representación de la educación como fabricación. Además, agrega una crítica a otra desviación frecuente, la llamada abstención pedagógica que se erige en nombre del respeto al niño. Como señala en su ya clásica obra *Frankestein educador* (2001), una verdadera revolución copernicana en pedagogía debería pensar a la educación como un proceso de construcción de un ser por sí mismo y para eso debe centrarse en la relación de ese sujeto con el mundo. Entiende que la tarea primordial de esa nueva pedagogía debería ser movilizar todo lo necesario para que un sujeto entre y se sostenga en el mundo, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana y pueda incorporar los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y también subvertirlos con respuestas propias. De allí que el desafío de la educación sea permitir que cada uno se construya como un “sujeto en el mundo”: heredero de una historia, en la que pueda identificar qué es lo que está en juego, que pueda comprender su presente e inventar el futuro (Op. cit., 70).

En ese proceso, el desafío de la educación es “acoger” al recién llegado, en palabras de Arendt “al recién nacido”, a aquel que viene a inscribirse en una historia desde su capacidad radical de superar esa historia.

El análisis que propone Meirieu nos acerca al concepto de formación que en sus palabras “supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos” que adquieren sentido se los puede inscribir en un proyecto personal y puede valorar el aporte que realizan a su desarrollo (Op. cit.: 80). Esa acción de aprendizaje significa una decisión personal e irreductible que sólo puede tomar quien aprende y que le permite

superar lo dado, subvirtiendo las previsiones y definiciones que las que el entorno pretende encerrarlo.

Para que ese proceso de formación suceda, la educación debe proporcionar condiciones de seguridad que puedan “hacer sitio” al recién llegado. Esta visión se articula con la noción de educación funcional que propuso Édouard Claparède: una propuesta en la que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas, en una dinámica que permita a un individuo crecer y convertirse en sujeto.

De allí que para Meirieu el desafío de la pedagogía sea crear “espacios de seguridad” que permitan a los sujetos “hacer algo que no saben hacer para aprender a hacerlo” y para ello es condición que las proposiciones de aprendizaje sean sobre problemas vivos que le den sentido a quien intenta comprenderlos. En ese proceso de apropiación y reinención del saber un sujeto construye autonomía, se desarrolla y acompaña, al tiempo que se supera cada vez más.

## **Bibliografía**

- Bárcena, Fernando y Mèlich Joan-Carles (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Freire, Paulo (2012) *El grito manso*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Meirieu, Phillipe (2001) *Frankestein educador*. Barcelona, Laertes.
- Nassif, Ricardo (1958) *Pedagogía general*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- Narodowski, Mariano (2008) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

- Silber, Julia (2007) “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, en Vogliotti, Ana, de la Barrera, Sonia y Benegas, Alejandra (comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 89-101.