

PEDAGOGÍA PUEF CURSADA 2021

CLASE 1: Pedagogía, educación y escolarización



Cada uno los textos que denominamos “Clases” son exposiciones que buscan articular los diversos conceptos de cada unidad temática. Estos escritos no reemplazan las lecturas obligatorias.

1. Introducción

Como mencionamos en la presentación de la primera parte de la Unidad 1, vamos a concentrarnos en estas primeras dos semanas en proponer algunos elementos que permitan dar contenido a dos grandes conceptos que nos interesan: educación y Pedagogía.

¿Por qué uno con mayúscula y el otro no? Veremos que cuando hablamos de educación nos referimos a prácticas y procesos que ocurren y en los que participamos cotidianamente, que también tienen una historia y son diversos, múltiples y complejos. La Pedagogía, en cambio, es una disciplina, un cuerpo de conocimientos más o menos organizados donde podremos encontrar elaboraciones teóricas, interpretaciones y explicaciones de las prácticas y procesos educativos, que se desarrollan desde diversas perspectivas.

Para avanzar en la definición y comprensión de la educación y la Pedagogía, les proponemos el siguiente recorrido:

Comenzaremos con el concepto de educación: ¿de qué hablamos cuando hablamos de educación? ¿Con qué procesos, fenómenos y prácticas la vinculamos? Aquí

retomaremos algunos autores que nos ayudarán a ir dando respuesta a estos interrogantes; principalmente, recuperamos a Ricardo Nassif y Paulo Freire, y pondremos algunas ideas en articulación con Alfredo Ghiso y Alfonso Torres Carrillo.

En un segundo momento, nos interesa poner de relieve una mirada histórica que nos va a permitir situar ciertos procesos sociales y educativos específicos, como el movimiento de la Ilustración y también la escolarización. El objetivo es que puedan a partir de aquí diferenciar dos fenómenos que suelen pensarse como sinónimos, aunque no lo son: la educación y la escolarización. Esta distinción nos ayudará a comprender algunos sentidos que la educación fue adquiriendo como parte de un proyecto histórico, social y político: el de la modernidad.

En un tercer momento, nos enfocamos en la Pedagogía. ¿Qué clase de disciplina es? ¿Qué tipo de saber produce? ¿Cuál es su especificidad con respecto a otras disciplinas que se ocupan de la educación? Propondremos ciertas coordenadas para la lectura del texto de Julia Silber “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, que nos permitan pensar algunas relaciones entre teoría pedagógica y práctica educativa.

2. Educación

Recuperamos la perspectiva de Ricardo Nassif para comenzar a analizar de manera sistemática el significado y alcances de la educación, como fenómeno y objeto de estudio de la Pedagogía.



Imagen recuperada de: https://www.ecured.cu/Ricardo_Nassif

Ricardo Nassif fue el profesor titular de Pedagogía desde 1958 hasta 1974, además de ser el director del Departamento de Ciencias de la Educación y tener un perfil destacado en el gobierno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Para los pedagogos y pedagogas platenses constituye una referencia ineludible, no sólo por el valor de su obra sino también por su aporte extraordinario a la formación de nuevas generaciones.

El primer rasgo que distingue a la educación es su *humanidad*, en la medida en que se trata de un proceso que los hombres y las mujeres analizamos al tiempo que formamos parte de él. De allí se desprenden una disparidad de tendencias y

significados que generan dificultades para alcanzar una única definición precisa y objetiva de la educación.

Un segundo aspecto que complejiza el análisis se relaciona con la doble etimología del término. Procede del latín, *educare*, que significa criar, nutrir, alimentar, y de *exducere*, que quiere decir sacar, llevar, conducir desde adentro hacia afuera. Estas dos acepciones están en la base de concepciones que parecieran oponerse: si se enfoca en la primera acepción la educación es entendida como un proceso de alimentación, acrecentamiento o crianza que se ejerce desde afuera. En cambio, la segunda definición supone que la educación despliega disposiciones ya existentes en el sujeto, a partir de un proceso de conducción o encauzamiento que permite su desarrollo.

Esta aparente antinomia se resuelve en la realidad de la educación en la que ambos procesos, el de acrecentamiento por influencias externas o el crecimiento del desarrollo interior, suceden sin exclusiones ni oposiciones. Desde el punto de vista analítico, si nuestra mirada se concentra en la dirección de la educación como influencia externa identificamos ese proceso con la categoría *heteroeducación* (del griego *héteros* que significa otro o distinto). En cambio, si nuestra mirada se proyecta sobre el proceso interno, observando la educación en la dirección que va desde el individuo mismo quien se apropia de lo que es exterior a él para conformarlo según su propia individualidad, entonces hablamos de *autoeducación* (del griego, *autós* que significa uno mismo o propio). Nuevamente, más que pensarlos como términos opuestos o contrarios, Nassif nos invita a reconocerlos como aspectos o momentos de una misma realidad que recibe el nombre de educación. Definida de esta manera, la educación se nos aparece como un proceso dinámico, como una acción y efecto que “nace con el hombre y muere con él, en la medida en que éste es capaz, aunque con diversos matices y grados, de formarse y de recibir influencias a lo largo de toda su vida” (Nassif, 1958: 8).

Encontramos en la conceptualización de Nassif una primera articulación entre dos de las categorías pedagógicas salientes de nuestra disciplina: la educación y la formación. Dice el autor que la educación apunta a la formación. En sus palabras, “esta es desarrollo de la *forma individual* que se apropia de los elementos que la escuela o el mundo le proporcionan para darles su sello peculiar. Con ello la educación se ha convertido en *autoeducación*” (cursiva en el original, op. cit.; 16).

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

Pedagogía Crítica”, en la obra *El grito manso* (2012)¹. Ponemos en diálogo este enfoque con los aportes de los pedagogos Alfredo Ghiso (2000) y Alfonso Torres Carrillo (2016) para dar cuenta de cómo desde la perspectiva de la educación popular se propone entender a la educación.

El primer rasgo que Freire señala se refiere a la condición de posibilidad de la educación en la especie humana. Señala que los hombres y mujeres somos seres inacabados, inconclusos, incompletos y a la vez, conscientes de ese inacabamiento.

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).

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 que el autor

Les proponemos visualizar el siguiente material para profundizar en esta perspectiva: Planteamiento de Paulo Freire sobre la Pedagogía [archivo de video]. Edición al 15/8/18. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=z_wri7po8uhu

¹Cabe 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. Freire constituye un referente saliente de la tradición pedagógica crítica en América Latina. Sobre su perspectiva profundizaremos en la Unidad 3 del programa de Pedagogía.

destaca una de las “tareas más hermosas” que tenemos los docentes: 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 docentes “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. Alfredo Ghiso, en su artículo “Pedagogía social en América Latina. Legados de Paulo Freire”, otorga central importancia al diálogo como constitutivo de la práctica educativa crítica. ¿Qué es el diálogo, desde esta perspectiva? No se trata simplemente la interacción verbal, sino de afrontar un vínculo entre educador y educando en el que se asuma que “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo”. Asumir eso supone humildad, valentía y confianza y significa también que el conocimiento no es algo que posee el educador/a y que “traspasa” al educando/a, sino que se construye en la interacción entre ambos. El primer requisito para el diálogo es, entonces, poder escuchar. Por esta razón, Ghiso y Torres Carrillo plantean que el diálogo es reconocimiento: “la práctica dialogante permite que los sujetos resignifiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones y visiones de futuro” (Torres Carrillo, 2016: 134).

Desde la perspectiva de la educación popular se propone como tarea fundamental para los educadores curiosos y conscientes, luchar por una pedagogía crítica que nos brinde instrumentos para asumirnos 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.

3. La educación en la perspectiva histórica

Abrimos esta sección de la clase también con algunas preguntas: ¿cómo se relacionan la educación y la Ilustración? ¿De qué manera la educación se convierte en escolarización en la modernidad? ¿Por qué decimos que la institución escolar es una institución moderna? ¿Cómo se relacionan la modernidad, la educación y la Pedagogía? ¿Qué es la modernidad?

El recorrido histórico que proponemos se ubica en el contexto de la **modernidad** y en la emergencia de un sentido de la educación que aún reconocemos en nuestras

habituales maneras de significar ese fenómeno. Pero cuando hablamos de modernidad hacemos referencia a un periodo histórico y también a un proyecto que rigió una parte importante de la historia de la humanidad, incluyendo el desarrollo del capitalismo, la organización y consolidación de Estados nacionales (con sistemas educativos nacionales, ejércitos nacionales, territorios delimitados), una forma de entender la ciencia y el conocimiento científico y una manera de comprender “al hombre” y a la historia.

El primer aspecto por resaltar se refiere al alcance de lo educativo. Es posible localizar en el siglo XVII una primera formulación que establece los dispositivos fundantes de nuevas relaciones pedagógicas, en el contexto de la pedagogía moderna. En efecto, va a ser a partir de la obra *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenius (publicada en el Siglo XVII, en 1657) que se instaura el principio de la universalidad en el *ideal pansófico* de “enseñar todo a todos”, incluyendo en ese “todos” categorías tales como la edad, el sexo y las clases sociales (Narodowski, 2008; Grinberg y Levy, 2009). El mecanismo de la universalización exige de la presencia de un actor supraindividual como es el Estado para funcionar como garante de la operación que representa la creación de escuelas a gran escala, al tiempo que se requiere de una alianza entre el maestro, las escuelas y las familias, a fin de depositar en la institución escolar la confianza en un sistema público de escolarización que reemplace el mecanismo de sociabilidad familiar imperante en ese contexto.

El sentido de la educación como un bien universal que debe ser garantizado por el Estado va a encontrar tiempo después, en el pensamiento revolucionario del siglo XVIII una expresión más acabada. El pensamiento del marqués de Condorcet es representativo de ese ideario libertario que partía de considerar a la educación como una socialización fundamental para el ejercicio de los derechos de ciudadanía. La Asamblea Constituyente de 1798 elaboró varios proyectos de reforma escolar y de educación nacional, entre los que se destacó el de Condorcet quien propuso la enseñanza universal como medio para eliminar la desigualdad y alcanzar el progreso. Para ello, el Estado debía garantizar la educación pública y común para el ejercicio de las funciones comunes de la ciudadanía, además de prever una

Sugerimos que vean el siguiente programa de Darío Z, emitido por el Canal Encuentro: [Mentira la verdad/Modernidad \[archivo de video\]](#). Rescatado del: [Mentira la verdad \(T1\), Modernidad - Canal Encuentro](#)

Les invitamos a realizar el ejercicio de puntear las características de la modernidad que se mencionan.

instrucción centrada en diversas profesiones, anticipando un primer esbozo de lo que luego serán los niveles dentro de los sistemas educativos. (Grinberg y Levy, 2009; Gadotti, 2011).

En el siglo XVIII, con el despliegue del amplio movimiento intelectual de la Ilustración europea, identificamos a distintos referentes del pensamiento pedagógico moderno, cuyos planteos trascendieron su época y se constituyeron en antecedentes fundamentales de las principales teorías pedagógicas de los siglos XIX y XX (que trabajaremos en la Unidad 2 de esta cursada), durante el despliegue de la escolarización masiva a gran escala, no sólo en Europa y Estados Unidos, sino también en América Latina.

La revisión detallada que realiza Juan Mantovani (1957) de las distintas concepciones educativas que se gestan al calor del movimiento de la Ilustración, nos permite aproximarnos a las variantes filosóficas y pedagógicas más influyentes en ese contexto y con proyecciones que llegan hasta nuestros días:

- Una primera conceptualización entiende a la educación como desarrollo germinal de disposiciones existentes en el sujeto que se educa. En esta línea encontramos dos vertientes: por un lado, la concepción de Rousseau de la educación como crecimiento fundado en la inmadurez, entendida como potencia, como posibilidad de desarrollo individual de nuestras facultades naturales. Esta es la tesis central del autor en su clásica obra “Emilio” en la que define a la infancia como una etapa distintiva con leyes y características evolutivas propias de la naturaleza humana, que la educación debe respetar y no perturbar (Grinberg y Levy, 2007). De allí que se subrayara la relevancia de atender el estado natural del hombre para permitir, dejando en los instintos e intereses naturales del niño el principio regulador y guía de toda educación (Gadotti, 2011). Por otro lado, Mantovani identifica la noción de la educación como desenvolvimiento de una idea que se rige por una ley ideal de perfeccionamiento, de transformación esencial del ser a partir de la educación. En esta línea ubicamos el pensamiento de Immanuel Kant quien reconoce que la educación sólo es propia en la especie humana. Desde su perspectiva, a través de la educación se suprime de manera progresiva la animalidad original del ser hacia la conquista de su humanidad. La disciplina constituye uno de los objetos privilegiados de la educación: permite el dominio de los impulsos primarios a partir de la humanización, es decir, el ajuste individual a la ley moral. En esta línea el sujeto educable significa alguien capaz de elevarse a un ideal de perfeccionamiento, a partir del desarrollo de la razón humana y del control de su voluntad. Kant señala que la educación permite adquirir la facultad del

entendimiento, la capacidad de la razón que posibilita la actuación con independencia de juicio y por ende la libertad y responsabilidad. En ese proceso de perfeccionamiento el hombre sale de la minoría de edad al desarrollar la capacidad de valerse del propio entendimiento para decidir y actuar por sí mismo. Para alcanzar la perfección de la naturaleza humana se requiere de disciplina para dominar las tendencias instintivas, también de la formación cultural y de la moralización para el desarrollo de la conciencia del deber y de la civilización para garantizar la seguridad y el orden social (Grinberg y Levy, 2007; Gadotti, 2011).

*Podrán encontrar más desarrollo de las ideas pedagógicas de la Ilustración en el texto de **Gadotti (2011)**, de lectura obligatoria para examen final.*

- La educación como construcción, corresponde a la visión desarrollada por Friedrich Herbart, discípulo de Kant. Según Herbart, la educación consiste en una edificación del espíritu con materiales que operan desde afuera del sujeto. La incorporación de elementos externos al mundo mental se realiza mediante la instrucción. La enseñanza se vuelve una tarea científica ordenada de acuerdo con un método acorde a los principios derivados de la psicología racionalista y la filosofía idealista. El proceso de enseñanza se organiza, para Herbart, de acuerdo con cuatro pasos formales: la claridad en la presentación del contenido, la asociación de los temas nuevos con otros ya conocidos previamente, la ordenación y sistematización de los contenidos y la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. Los objetos de conocimiento deberían ser múltiples y variados, de manera de atender los intereses individuales de acuerdo con las diferencias manifiestas (Gadotti, 2011).

Es importante señalar que estas concepciones de la educación comienzan a desplegarse en los siglos XVII y XVIII, en un proceso de transición del control de la educación de la Iglesia al Estado. Impulsado por la reforma protestante del siglo XVII que pregonaba el libre pensamiento en el terreno religioso - movimiento del cual participaba Comenio - ese ideario se resignificó al calor de la Ilustración, en el siglo XVIII. La perspectiva racionalista del orden social que propusieron los pensadores ilustrados otorgaba a cada individuo la posibilidad de fijar las normas de conducta y suscribir un contrato social como principio ordenador de los derechos y responsabilidades sociales.

El esfuerzo de la burguesía para establecer el control civil, no religioso, de la educación a través de la enseñanza pública nacional ya en el siglo XIX se materializó en la constitución de los sistemas nacionales de educación.

En este punto, resulta pertinente detenernos en el concepto de escolarización, que podemos definir aquí rápidamente como el proceso de despliegue e instalación de la institución escolar en las sociedades modernas. Aunque suele ser utilizado como sinónimo de educación, se trata en realidad de un proceso particular, con ciertas características y que podemos ubicar históricamente con un inicio o génesis.

Según Pablo Pineau: "un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo" (2001: 27). El autor nos ayuda a ubicarnos en un momento histórico: las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Esto no significa que la escuela "se inventó" en esos años, sino que se expandió, es decir, que su conformación está relacionada con prácticas anteriores, ideas que se fueron elaborando en un lapso que puede remontarnos incluso a dos siglos antes, cuando Comenio escribió la *Didáctica Magna*, y a los desarrollos de los pensadores ilustrados que mencionamos con anterioridad.

Pineau dice: "se expandió como forma educativa hegemónica"; esto es importante, porque lo que el autor busca marcar es que la escuela no es la única forma educativa posible ni la única forma educativa que haya existido ni que existe. Es la que logró instalarse como universal, *casí* como sinónimo de educación. Sin embargo, sabemos que no todos los procesos y prácticas educativas transcurren en la escuela. También sabemos que la educación es una práctica que "nació con el hombre", es decir, es muy anterior al proceso de instalación y expansión de la escuela y lo excede.

Uno de los discursos que acompañó la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica durante el siglo XIX fue el *liberalismo*. La concepción moderna de la educación expresada en la expansión de la escuela defendió los ideales de libertad, igualdad y fraternidad -proclamados en la Revolución Francesa del siglo anterior- en la conformación de un orden social que pregonaba la igualdad de derechos y obligaciones para los ciudadanos que lo integraban. Uno de esos derechos y obligaciones pasó a ser el de la educación.

Pero al mismo tiempo, ese ideario admitía y justificaba la existencia de profundas desigualdades sociales. La noción de derechos incluía aquellos considerados naturales e imprescriptibles del hombre (libertad, igualdad ante la ley y derecho a la

propiedad privada) y derechos de nación (soberanía nacional y división de los tres poderes) (Rigal, 2008).

El ideario de la libertad individual que se sostenía desde el liberalismo permitía justificar un orden social desigual, en el que algunos acumularan riqueza a partir de la explotación económica, derivada de la obtención de una posición social ventajosa con relación a los demás. La libertad se interpretaba como libre iniciativa y permitía que individuos con desiguales talentos, aptitudes y méritos acumularan también desiguales riquezas y propiedades, en un orden social que desde estos principios aparecía como justo e igualitario, en términos de oportunidades de progreso individual. De esta forma, el liberalismo también instaló una idea de escolarización asociada a la de *meritocracia*.

También durante el siglo XIX, y a medida que la institución escolar se expandía como forma educativa hegemónica, fue tomando forma un conjunto de ideas pedagógicas y de prácticas educativas que hoy llamamos "pedagogía tradicional" o "educación tradicional"². ¿Qué es la pedagogía tradicional? trabajaremos más profundamente sobre este tema en la Unidad 2 de la cursada, pero indicamos aquí un elemento importante: la pedagogía tradicional propone un ordenamiento de las acciones y roles de docente y estudiantes en el cual el primero tiene un lugar privilegiado, de forma tal que la enseñanza es la actividad que ordena tiempos y espacios en la escuela (y no el aprendizaje). En este contexto, ser docente requiere de una formación específica para "saber enseñar". Así, a medida que la escolarización se despliega, la Pedagogía se va volviendo importante por ser la disciplina que puede establecer los métodos educativos más adecuados y direccionar los procesos educativos escolares.

Con la consolidación del capitalismo en el siglo XIX y sobre todo en el siglo XX, se profundiza una búsqueda de racionalizar la vida económica, la producción industrial, la regulación de los tiempos, el ritmo y la disciplina de los cuerpos y las mentes. Así, la educación moderna en su expresión escolarizada fue progresivamente incorporando otras demandas ligadas a la formación para el mundo del trabajo y la producción de bienes a gran escala. La ciudadanía pasiva del capitalismo industrial se distingue por la connotación moral que supone el cumplimiento de las obligaciones sociales para la convivencia armónica entre ciudadanos esclarecidos y disciplinados.

Con el desarrollo del Estado de Bienestar desde mediados del siglo XX, a la dimensión civil y política de la ciudadanía se le suma la dimensión social que supone el acceso a derechos laborales para garantizar el bienestar, la convivencia social y una vida digna. Ya avanzado el siglo XX, con la irrupción del autoritarismo estatal y los

² Pineau se refiere a este conjunto de ideas y prácticas como "el discurso del aula tradicional".

gobiernos dictatoriales en América Latina se difunde el ideario neoliberal y neoconservador asociado a una concepción de democracia restringida. Con el debilitamiento del aparato político estatal y la sociedad civil se promueven condiciones para la configuración de una ciudadanía mínima (Rigal, 2008).

En el próximo apartado, nos detenemos a analizar la especificidad del pensamiento pedagógico para analizar cuál es el interés de la Pedagogía como disciplina con relación a su objeto de estudio, la educación.

4. Pedagogía

Al principio del texto “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico” (2007), Julia Silber plantea estas preguntas: ¿Qué clase de saber es el saber pedagógico? ¿Es o será la pedagogía una ciencia? ¿Qué rasgos persisten en la pedagogía a lo largo de su devenir histórico? ¿Qué categorías pueden hoy colaborar en la conformación de su identidad? ¿Cuáles son las relaciones que mantiene con las prácticas educativas?



Foto: archivo de Cátedra.

Julia Silber fue discípula de Nassif y asumió el cargo de profesora de Pedagogía y directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP en 1983, con el retorno a la democracia.

Si les interesa profundizar en la biografía y trayectoria de ambos, pueden ver Garatte, 2012; 2014a; 2014b.

En primer lugar, resulta importante volver a un punto de inicio de esta clase: diferenciar educación de Pedagogía. La Pedagogía es una disciplina que tiene como objeto de estudio a la educación. Pero la Pedagogía no es la única disciplina abocada al estudio de la educación. Por ello, uno de los objetivos que plantea Silber en su artículo es identificar y aclarar qué es lo específico de la Pedagogía, cuál es el saber que aporta sobre la educación, que no lo aportan otras disciplinas que también la estudian.

La autora se refiere allí a la importancia de no perder “la mirada pedagógica”. Esta mirada no es opuesta ni excluye los aportes de otras disciplinas, al contrario. La Pedagogía se ha nutrido históricamente de los conocimientos elaborados por diversos

campos del saber. Recuperar y no perder la mirada pedagógica tiene para Silber el sentido de reconocer que existe una manera particular que la Pedagogía aporta al análisis y conocimiento de la educación.

¿En qué reside esa particularidad? Tanto Silber como Nassif, entienden que existen muchas razones que nos obligan a los pedagogues a cuestionarnos acerca del fundamento y significado de la disciplina pedagógica. La primera razón surge del doble carácter de su objeto de estudio, la educación: ésta es *influencia y actividad intencional*, y al mismo tiempo es una *realidad* para la vida de las personas, la cultura y la sociedad. Si

pensamos a la educación como actividad intencional, el interés de la Pedagogía es su regulación para incidir, intervenir en su dirección y conducción. Si la consideramos como una realidad individual y social, el propósito de la Pedagogía es describirla y explicarla para comprenderla. Así lo plantea Nassif:

“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).

En ese vaivén entre la práctica y la teoría reside en gran parte la particularidad de la mirada pedagógica y, sobre todo, la especificidad del saber que producimos desde la Pedagogía. Aunque podemos encontrar, dice Silber, en la historia de esta disciplina muchas discusiones y argumentaciones acerca de si se trata o no de una ciencia, este asunto no es lo que define su identidad. Para la autora, no es tan importante determinar si la pedagogía es o no una ciencia, sino establecer que “(...) constituye un saber teórico-práctico que interviene de forma deliberada para mejorar las prácticas educativas (mejoramiento entendido desde la perspectiva que se asuma)” (2007: 93).

*En el apartado de **Torres Carrillo** titulado **Aclarando conceptos** (Unidad 1, obligatorio para examen final), el autor indica que “en todos los grupos y sociedades humanas hay prácticas educativas, en la medida en que se busca que las nuevas generaciones adquieran conocimientos, valores, actitudes y destrezas necesarias para reproducirse” (p. 104). Y más adelante agrega: “la cada vez más amplia existencia de prácticas educativas (...) No implica necesariamente que sus protagonistas transformen dichas prácticas en saber o en teoría pedagógica (...). Éste es el cometido de la pedagogía” (2016: 104).*

¿Cómo podrían relacionar esta afirmación con lo que venimos desarrollando en esta clase sobre la relación entre pedagogía y educación?

La relación entre la teoría y la práctica abre algunas dimensiones para el análisis desde una perspectiva pedagógica. El primer dato para 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 relación con estos rasgos de la Pedagogía que reúnen simultáneamente teoría y práctica, conocimiento y propuestas”, nos dice Julia Silber, es que podemos distinguir tres categorías centrales constitutivas de la disciplina: educación (que ya desarrollamos en esta clase y en esta parte A de la Unidad 1), formación e intervención. Las dos últimas, las trabajaremos detenidamente en la parte B de la misma Unidad.

Les proponemos la lectura del texto de Julia Silber (2007) para ahondar en el análisis de la especificidad del conocimiento pedagógico.

También, está disponible el texto de Alfonso Torres Carrillo (2016) que complementa lo desarrollado aquí y se incorpora como lectura para rendir el examen final. Ambos se encuentran disponibles en la pestaña correspondiente a Unidad 1 parte A, en el Campus FaHCE.

5. Bibliografía

Freire, Paulo (2012) *El grito manso*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (2011) *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Editorial Siglo XXI.

Garatte, Luciana (2012) “Julia Silber. Trayectoria académica en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata”, En Archivos de Ciencias de la Educación. Año 4, nº 5, época 2010, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. ISSN: 0518-3669 (con referato), pp. 73-79.

Garatte, Luciana (2014a) “La enseñanza de la Pedagogía desde la perspectiva de Ricardo Nassif”. En: Archivos de Ciencias de la Educación, vol 8, nº 8, ISSN: 2346-8866. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

Garatte, Luciana (2014b) “La pedagogía en tiempos de normalización democrática. La perspectiva de Julia Silber.” En: Archivos de Ciencias de la Educación, vol 8, nº 8, ISSN: 2346-8866. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

Ghiso, Alfredo (2000) “Pedagogía social en América Latina. Legados de Paulo Freire”.

Grinberg, Silvia y Levy, Esther (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Mantovani, Juan (1957) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires, Librería El Ateneo Editorial.

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.

Pineau, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. En: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Rigal, Luis (2008) “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, nº 3, septiembre de 2008, pp. 22-42.

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.

Torres Carrillo, Alfonso. (2016) *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Biblos.



¿Cómo citar esta clase?

Carrera, Cecilia y Garatte, Luciana (2021). “Clase 1: Pedagogía, educación y escolarización”. Universidad Nacional de La Plata.

FAHCE. Pedagogía PUEF, septiembre³. Disponible en:
<http://sedici.unlp.edu.ar/>.

³ Agradecemos a Jesica Montenegro, quien realizó la edición de esta clase.