

Aproximaciones epistemológicas al campo pedagógico y la educación¹

Autoras:

Prof. Magalí Catino²

Mg. Virginia Todone³

El punto de partida asumido es el **enfoque Pedagógico como lugar privilegiado de abordaje sobre la educación**. En este sentido algunas primeras aproximaciones permiten identificar, desde el punto de vista epistemológico, que no sólo se trata de un objeto complejo sino también se reconocen los rasgos centrales de un campo de conocimiento cuyo devenir histórico lejos está de una continuidad o un reconocimiento único. En este sentido se adhiere a la afirmación de Silber, J. que dice:

Una nueva coyuntura histórica ha permitido que el tema pedagógico recobre interés. En efecto, se advierte una creciente preocupación en los ámbitos teóricos y prácticos por reivindicar a la Pedagogía como el saber específico sobre la educación. Ese reclamo epistemológico, responde a las demandas que provienen de las complejas prácticas educativas actuales, por lo que queda fuera de consideración en esta presentación, cualquier intento de acometer especulaciones pedagógicas que puedan considerarse puramente abstractas. La Pedagogía fue cumpliendo sus misiones históricas ligada sucesivamente a la filosofía y, a las ciencias naturales y sociales; sometidas en sus reflexiones al poder político; utilizada siempre en sus intervenciones prácticas. Así, en cada época y en cada contexto fue respondiendo, a su manera, a las que se definieron como demandas educativas. Pero también supo ser discriminada por sus compromisos éticos y políticos, cuando logró apropiarse de una autonomía que le permitió contrastar realidades y responder creativamente a los desafíos que proponía la búsqueda de una sociedad más justa. (Silber, 2009: 1)

Desde este reconocimiento de campo nos adentramos en la primera aproximación al objeto de conocimiento, asumiendo al mismo desde su complejidad.

¹ Material Producido para la Cátedra I: Pedagogía / Teoría de la Educación. Profesorado en Comunicación Social. FPyCS. UNLP.

² Prof. Ciencias de la Educación. FAHCE-UNLP. Prof. Titular Regular Pedagogía/Teoría de la Educación. FPyCS.UNLP Directora de Evaluación y seguimiento Académico, SAA, Presidencia UNLP. Prof. Titular Seminario Comunicación y procesos socioculturales. Maestría en Ciencias Humanas y Sociales. UNQ.

³ Prof. Ciencias de la Educación. FAHCE-UNLP. Mg. en Pedagogía FFyL-UNAM. Prof. Adjunta Cátedra de Teoría de la Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social -UNLP. Ayudante Diplomada, cátedras de Fundamentos de la Educación y Pedagogía I. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

¿Qué entendemos por complejidad de la educación?

Ya las múltiples acepciones del término educación dan cuenta de la complejidad del campo educativo. Es así que, la polisemia del término “educación” y su enunciación en singular, permite abrir una serie de reflexiones o preguntas.

Según como se focalice la educación es:

- ❖ Una realidad, social e individual.
- ❖ Un proceso de la condición humana personal y colectiva.
- ❖ Una actividad con intención configuradora.
- ❖ Un conjunto de influencias espontáneas.
- ❖ Un conjunto de efectos o logros formativos.
- ❖ Un proyecto de vida.
- ❖ Un sistema instituido por la sociedad.

Para abordar este campo de sentidos, desde el enfoque pedagógico, se pueden reconocer al menos cuatro grandes dimensiones, que nos permiten objetivar una lectura desde la complejidad:

Primera dimensión de complejidad:

Cuando abordamos los **criterios** de análisis acerca de la educación. La primera característica que identificamos, desde el punto de vista pedagógico es la “*humanidad*”. Somos seres humanos quienes trabajamos en educación y vamos a entrometernos con un otrx, radicalmente humano. Esto significa que nuestra propia condición de humanidad (inacabada) tropieza con la humanidad de la educación del otrx/s. Esto significa que, en tanto somos seres (personales y sociales) de una época (cultural, ideológica, histórica) la misma configura nuestros compromisos y nuestras construcciones de objetividad. Esto significa que reconocemos una objetividad que no es neutra. Hay en ella elementos que constituyen una toma de posición. Es decir, pedagógicamente reconocemos la objetividad -en tanto podemos explicitar nuestros marcos de pensamiento y posicionamiento- pero no la neutralidad. En síntesis, asumimos la politicidad e ideologización de la/s educación/es.

Este reconocimiento involucra una segunda cuestión fundamental, que es que todo proceso / hecho / fenómeno / realidad educativa no es inteligible si no se la ubica en las coordenadas de una realidad mayor en que se da o no se la vincula con las dinámicas de los procesos en que se explicita. ¿Qué implica esto? la ubicación de la realidad educativa en las *coordenadas espacio-temporales* en que se da, de la cual es producto o resultado, y respecto de la cual establece alguna relación (de refuerzo y/o de oposición, la consolida o la discute en una o varias dimensiones).

Esta complejidad nos lleva necesariamente a reconocer que no hay una condición preexistente de un proceso educativo, sino que un proceso se lo reconoce / significa como educativo en determinadas coordenadas.

Segunda dimensión de complejidad:

Podríamos analizar a los múltiples y variados procesos educativos en función de si son portadores de una específica **intencionalidad educativa** o no. Podríamos en este sentido reconocer al menos dos tipos de procesos: aquellos portadores de una intencionalidad específica (escuela, familia, etc) y los no intencionales (influencia social espontánea). Desde el enfoque pedagógico reconocemos que las prácticas educativas son múltiples y variadas y pueden ser o no portadoras de intencionalidad, eso no necesariamente determina su carácter educativo.

Tradicionalmente -y sobre todo a partir de la consolidación de los sistemas educativos nacionales- se clasifica a la educación como formal (escuela), no formal (espacios en general satelitales a lo escolar) e informal o funcional (los procesos sociales, los consumos, etc). En la misma, la intencionalidad educativa va adquiriendo diferentes matices, cargando a la formal de intencionalidades claras, validadas socialmente, a la no formal con intencionalidades diversas que van desde la discusión de un orden dominante (educación popular) a la ocupación del tiempo “de ocio” de niñxs, jóvenxs y adultxs, llegando a la informal en la que las intencionalidades se diluyen al punto de formar parte del sentido común en la socialización de los sujetxs. Esta caracterización tan tajante está siendo muy discutida desde hace ya varios años, puesto que -entre otras cosas- legitimó en el proceso histórico (aunque fue tardía la formalización de los sistemas educativos, respecto de las prácticas educativas) la concentración en lo escolar del sentido (ÚNICO) de la educación. Educación y escuela aparecen así como sinónimos, escondiendo la operación hegemónica de reducción del campo de lo educativo a lo escolar. Esto ha sedimentado y naturalizado la configuración de lo escolar como la forma (único parámetro) a partir de la cual se entienden las múltiples educaciones.

Pretendemos entonces correr de esa carga de univocidad, es decir bajo un mismo significante “la Educación”, comprendemos una gran cantidad de procesos educativos: Educaciones (en plural).

Tercera dimensión de complejidad:

Esta dimensión alude a los **niveles** de análisis. Si la educación es humana, histórica, política, ideológica y situada, el enfoque pedagógico debe combinar el nivel *macro* y el nivel *micro*. Se podría considerar por ejemplo que el nivel micro referiría al proceso más personal, formativo, interpersonal; y el nivel macro a la educación como fenómeno y proceso participante de las grandes coordenadas de la sociedad y la cultura (Nassif, 1982). No obstante, es importante referir que siempre los niveles macro y lo micro son relativos según el anclaje o universo que se analice. Por ejemplo, si la práctica educativa que enfoca es la institución educativa, el nivel macro sería el sistema educativo y el nivel micro sería la dinámica de los procesos de enseñar y

aprender. Pero si el objeto educativo son las formas de enseñar, el nivel macro es la institución educativa y el nivel micro las estrategias específicas y las relaciones pedagógicas.

Los dos niveles mencionados son constitutivos analíticamente, de toda práctica educativa, y su análisis debe realizarse en la relación de tensión e influencia mutua. Con esto queremos remarcar la importancia de no pensarlos como niveles diferentes que corren paralelos, sino que lo que nos interesa es la articulación entre ambos. El contexto configura las condiciones de las situaciones educativas, pero no las determina; así como las prácticas educativas tienen la potencialidad de revertir o ir más allá de lo que el contexto pareciera delimitar, pero siempre va a encontrar en él sus condicionantes.

Cuarta dimensión de complejidad:

En esta dimensión consideramos desde el enfoque pedagógico **lo que la educación es y lo que debería ser**. La educación se resuelve siendo *entre presente y futuro*, es un hecho concreto en una trama de condiciones sociales e históricas, que involucra al sujeto social cuya formación se inscribe en un horizonte de proyecto de/a futuro. En ese proyecto se pueden identificar los componentes éticos y políticos comprometidos (una sociedad más individualista o más solidaria, un sujeto que pueda pensarse como sujeto histórico o como puro presente, la educación como elemento potenciador de la condición humana o como un dispositivo de formación de recursos humanos competitivos, por nombrar algunas posibilidades). El acto pedagógico ocurre en la articulación entre lo que la educación es y lo que debería ser.

Dirá Nassif que la educación, en su dimensión de realidad, “es lo que está en el espacio y se desenvuelve en el tiempo” (1984: 9). Entonces por un lado tendremos un criterio sistemático, cuando abordamos al objeto distinguiendo sus elementos, dimensiones y variables. Y por otro lado reconocemos un criterio histórico, atendiendo a la temporalidad del proceso educativo y de las doctrinas pedagógicas.

Es así que, entre el ser y el deber ser y, lo sistemático y lo histórico la educación deviene en un campo de tensiones no sólo en un sentido conceptual sino, y fundamentalmente, entre quienes son los sujetos de la educación. Por lo tanto, ya sea que lo consideremos en el orden de la producción teórica del campo, lo cual ha configurado muchas concepciones y debates acerca de la educación, o en el plano de los sujetos, esta cuarta complejidad da cuenta de lo eminentemente político del territorio de las prácticas educativas.

Si pensamos algunos ejemplos, y rescatamos figuras como las de Domingo F. Sarmiento o Paulo Freire, veremos cómo ellos parten desde su particular contexto y momento histórico, plantean una foto de lo que la educación está siendo en su tiempo, construyen proyectos educativos en función de sus concepciones respecto a los fines y las funciones que la educación debería cumplir para los sujetos y las sociedades, y definen dinámicas y dispositivos pedagógicos que favorezcan el alcance de esos horizontes de futuro que ambos imaginaron. Su propuesta pedagógica (y política) se define desde una lectura del devenir histórico de la educación y de los

pueblos, y se inscriben también en los aportes que la teoría pedagógica venía desarrollando.

Los dos proyectos tuvieron condiciones de impacto en la configuración educativa y social, se inscribieron en la multiplicidad de opciones de acciones educativas, entrando en tensión y conflicto con otros proyectos que, en la lucha por la hegemonía, hace que se torne imposible que eso que se plantea como idealidad se alcance totalmente. La tarea pedagógica persiste en el continuo intento por alcanzar el ideal.

¿Qué enfoque epistemológico asumimos?

La Pedagogía tiene como finalidad estudiar **la complejidad de la educación** desde una doble mirada: las **acciones** que se ejercen en los individuos y las maneras como se van **formando** lxs sujetxs. Por lo que no se puede referir como “lo pedagógico” sólo a las acciones o a sus efectos.

Es decir, la pedagogía aborda la intervención, en tanto *acción o influencia educativa* y la formación, en tanto *efecto*, aunque no necesariamente producido por las acciones o influencias. Esto significa el territorio principal de la complejidad epistemológica del campo y del debate y construcciones de las distintas teorías educativas.

Las *prácticas educativas* pueden ser intencionales o no y la formación es producto de ambas y del proceso del propio sujetx mediado por el mundo, con todos sus condicionantes.

Cuando afirmamos que el/lx sujetx se forma a partir de múltiples espacios y experiencias que lx interpelan, queremos evidenciar que no podemos delimitar de antemano y a priori qué resultará formativo y qué no. Las *intervenciones pedagógicas*, siempre intencionales, deben contemplar lo anterior: no sólo la multiplicidad de prácticas que resultan educativas para lxs sujetxs, sino también la indeterminación de sus efectos.

Si bien la escuela es la institución que se ha configurado como el dispositivo pedagógico por excelencia para la educación intencional, no es la única fuerza social que educa. También se pueden configurar en algún momento como agencias educativas las diversas y múltiples prácticas sociales como las familiares, las religiosas, las deportivas, los consumos culturales, los medios masivos, las relaciones informales e infinitos etc. Que la escuela tenga un rol privilegiado para intentar intencionalmente la mejor formación, no significa que la formación no sea producto de otros agentes sociales. Por otra parte, en las escuelas acontecen también diversa cantidad de prácticas sociales, las cuales no se configuran como educativas en sí por las instituciones, pero que tienen efectos formativos evidentes en lxs sujetxs.

La pedagogía se ha ocupado hasta ahora de las influencias deliberadas, conscientes, intencionales, de ahí que su objeto se haya angostado y centrado en la escuela y haya tenido mucho menor desarrollo en otros ámbitos educativos no escolares. Es por ello que es casi nulo el desarrollo analítico, descriptivo o teórico, respecto de otras prácticas educativas, aunque reconozca la influencia de las mismas, tampoco las ha abordado sistemáticamente. De allí, se refiere desde ciertos posicionamientos epistemológicos como característica del campo pedagógico su angostamiento (reducción de lo educativo a lo escolar) al mismo tiempo que la expansión, cada vez mayor de su objeto, es decir las múltiples y variadas prácticas y espacios educativos.

Avanzaremos en la definición del campo disciplinar de la Pedagogía, para dar cuenta de que las respuestas y posturas que se construyeron frente a la diversificación de su objeto, han sido diversas. Sólo anunciaremos inicialmente el señalamiento que a propósito hicieron Furlan, A. y Pasillas, M. (1994), luego de un desarrollo que, entre otras cuestiones, permite analizar el alejamiento de la Pedagogía respecto de las prácticas educativas concretas. Afirman los autores que la educación es aquello que en cada época se valora como tal, esto es, educarse no significó siempre lo mismo, no refirió a idénticos contenidos, no se llevó a cabo de la misma manera, sino que supuso crear nuevas prácticas de transmisión cultural. Así, la educación *“en lugar de especificarse, se expande, desdibujando su propia identidad, desde su nacimiento, contradictoria. Fuga centrífuga (...). La pedagogía se fue instituyendo como discursos académicos en conflicto, diferenciándose del discurso de los actores, pero pretendiendo ser certera, justa y recomendable, como marco explicativo y orientador, precisamente de la práctica de los profesionistas de la docencia”* (Furlán y Pasillas, 1994: 88).

Es justamente la problematización de la tensión entre *teoría pedagógica y práctica educativa* (ya mencionada por Nassif), una de las arenas donde se dirimen la pretendida objetividad del saber científico (elaborado por expertos) que direcciona la tarea de los docentes, tan característica del momento de emergencia de la disciplina, versus concepciones más recientes que plantean la politicidad, ideologización e historicidad a la que está sujeta la Pedagogía en tanto campo del saber que responde a las necesidades de la sociedad, proponiendo criterios (no técnicas, ni meros métodos) de intervención para modificar la práctica educativa, en la cual se juega la dimensión de futuro social e individual.

Nos interesa poder trabajar la construcción de un posicionamiento propio, pedagógico y político, que habilite a pensar a la educación y la historia como posibilidad. Guiados por la certeza que, aun cuando a la educación se le reclama que sea eficaz (dejando por fuera lo subjetivo), y a la política que diseñe mecanismos eficientes para mejorar los resultados de la educación, los actos educativos que llevamos a cabo a diario nos colocan como mediadores entre la subjetividad de nuestros estudiantes y esos contenidos, saberes, arbitrarios culturales, que estamos llamados a transmitir. Necesariamente este lugar de mediadores en la transmisión cultural nos ubica en la posición de tomar decisiones, acción eminentemente política en tanto nos coloca en el lugar de encontrar fundamentos a esas acciones que necesariamente involucran a unx *“otrx”*. Así, lo político no se sustancializa en una

persona, en el Estado, en una institución o en un gobierno, sino que al decir de Arendt “La política surge en el *entre* y se establece como relación” (1997: 46).

La politicidad e historicidad de la educación sólo son comprensibles, en las coordenadas témporo-espaciales de la sociedad. Posicionadxs desde una epistemología crítica, retomamos los aportes de pensadorxs [Zemelman, Puiggrós, Silber, Freire] que sostienen la necesidad de un compromiso de las ciencias [sociales] con la realidad, en este caso puntual, latinoamericana. Coincidimos cuando afirman que los compromisos prácticos no afectan el carácter científico de los saberes que se producen, puesto que el conocimiento debe tener un sentido de intervención sobre la realidad (Zemelman, 1999). Estos referentes concuerdan en que la pedagogía, en este sentido, estaría llevando la delantera por su histórico compromiso con la intervención.

En el texto “De la historia a la política” (1989), Zemelman analiza, entre otras cuestiones dos grandes dimensiones que recuperamos para la configuración epistemológica del campo y del objeto que asumimos:

a. La realidad desde la perspectiva política: esto significa que la realidad *está* así no es así, y que comprende:

- ❖ Concepción dinámica de los procesos históricos, que no llevan necesariamente al progreso.
- ❖ Ni evolucionismo ni determinismo: voluntades sociales.
- ❖ Las transformaciones sociales son producto de luchas coyunturales entre fuerzas con concepciones antagónicas sobre el futuro.
- ❖ Su conocimiento no puede ser anticipado.

b. Lo político como no restringido al poder hegemónico: Esto significa que lo político es el campo de sentidos en los que se dirimen las constituciones subjetivas y de mundos posibles.

- ❖ La política es el proceso de construcción de proyectos en el contexto de las contradicciones sociales, la articulación dinámica de sujetos, proyectos y prácticas cuyo contenido es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables.
- ❖ Contra el positivismo, destaca el papel protagónico del sujeto en la construcción de la realidad.

Alejado de teorías sociales evolucionistas, pero también de las deterministas, Zemelman introduce un conjunto de categorías que ofrecen caminos epistemológicos críticos de sumo interés para la Pedagogía: perspectiva política de la historia, voluntades colectivas que construyen el futuro, utopía y parcial viabilidad de los proyectos. Creemos que este análisis conjunto de presente y futuro es esencial a la Pedagogía en tanto otorga a los sujetos un rol principal.

En este mismo sentido, Paulo Freire recupera el papel de la subjetividad en la construcción de la historia, y remarca la especial relevancia de la educación en la

modificación de la sociedad, rechazando comprensiones mecanicistas y deterministas.

Para terminar este recorrido es importante recuperar el concepto de **historicidad** (constitutivo de las matrices epistemológicas). No es la cronología, en donde el tiempo es el eje ordenador del acontecimiento. Por el contrario, la historicidad es comprender el fenómeno en la complejidad, en el momento en que se aborda, sin excluir al sujeto social en su subjetividad. La historicidad es el campo de sentidos del acontecimiento. La historicidad de los objetos y problemas, así como de las categorías / conceptos con que les damos tratamiento, es lo que abre la posibilidad a abandonar el inmovilismo intelectual, y asumir el desafío epistemológico y político de un enfoque pedagógico.

A manera de síntesis del recorrido:

Los rasgos de una mirada/enfoque pedagógico, desde una perspectiva totalizadora comienza por reconocer que:

- ❖ La Educación es un proceso que se manifiesta en las más variadas formas y direcciones y además no se mueve en los mismos planos y niveles, con lo cual es complejo asumir la unicidad del término “la” “educación”, tendríamos que hablar de las educaciones.
- ❖ Por otro lado, el enfoque pedagógico, es un “enfoque/mirada” de una práctica social/cultural/comunicacional, que intenta abordar de manera objetiva (no neutra) la especificidad y dinámica propia de los procesos educativos que involucran (intencionalmente o no) la formación de la condición humana.
- ❖ El enfoque pedagógico asumido reconoce la complejidad, historicidad, politicidad e ideologización de toda práctica educativa (siempre condicionada, más no determinada), sea esta portadora o no de intencionalidad, en tanto comprende un vínculo relacional en el que se pone en juego la transmisión de un campo/recorte cultural, a través de una intervención con el objetivo de formar a un otrx en algunas ocasiones, o como ángulo de mirada sobre los procesos formativos en otros casos.

Bibliografía y materiales de consulta del documento

- ✓ Arendt, H. (1997). ¿Qué es la Política? Barcelona, Ediciones Paidós / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Primera edición en español.
- ✓ Freire, P. (1994). Política y Educación. México, Siglo XXI.
- ✓ Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). “Investigación y campo pedagógico”, en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación Nº 20. Buenos Aires.
- ✓ Nassif, R. (1982). Teoría de la educación. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ✓ Nassif, R. (1958). Pedagogía General. Madrid, Cincel-Kapelusz.

- ✓ Silber, J. (2009). “Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas” [Ficha de cátedra]. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- ✓ Zemelman, H. Dieterich, H. y otros. (1999). Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico. México, Colección Editorial Política.