

Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales ¹

Autoras:

Prof. Magalí Catino²

Mg. Virginia Todone³

Aquí asumimos algunas premisas que nos permitirán ordenar la especificidad de los procesos educativos, al mismo tiempo que su innegable imbricación con los otros procesos. Recordemos que no puede pensarse por fuera de la sociedad y la cultura, ninguna práctica educativa, como tampoco podemos subsumir una esfera a la otra, haciéndolas desaparecer así analíticamente.

Cada mirada -o cada campo disciplinar- define ángulos de análisis y construye categorías con las cuales estudia los procesos. Indefectiblemente, esta secuencia de reflexiones con categorías responde a un orden conceptual, y no a un orden de lo real esencial o previo, sino comprensivo e interpretativo. Esto es, una misma práctica contiene elementos sociales, culturales y educativos, pero sobre ella se podrán hacer elaboraciones distintas desde el campo de la comunicación, de la pedagogía, de la sociología, de la antropología, etc. La mirada compleja no se compone de la sumatoria de lo que cada campo aporta, sino en este caso el enfoque pedagógico recupera esos aportes para enriquecer su análisis e incorporarlos a categorías que le son propias, construyendo una mirada totalizadora.

A partir de los aportes de Nassif, podemos afirmar que los *procesos sociales* son un hecho relacional que se da en comunicación y a través de la participación de sus miembros en actividades de interés común, lo cual configura su dimensión cultural y política. Por ende, toda experiencia social es vitalmente educadora, en tanto la práctica social supone experiencias que interpelan y a partir de las cuales

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

se construyen sentidos. Tanto la cohesión social (transversal) como la continuidad social (longitudinal) se articulan sobre un campo cultural de sentidos, esta es una función social básica. La educación es una necesidad biológica, social y cultural. En este sentido el pedagogo americano J. Dewey, en su libro *Democracia y educación* (cuya primera edición es de 1916), afirma que:

“No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación es educativa. Ser receptor de una comunicación, es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que, de un modo restringido o amplio, se ha modificado la actitud propia, tampoco deja de ser afectado el que comunica. La experiencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro... Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social, que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida, es educadora para quienes participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo”. (Dewey, J., 1995; 16)

Los procesos educativos son procesos sociales / culturales / comunicacionales. No podemos pensar a la educación por fuera de la sociedad, la cultura y la comunicación. El identificarlos como educativos, en su especificidad, responde un trabajo de objetivación teórica, por el cual, desde cierto enfoque caracterizamos a una práctica como tal. En este sentido planteamos también la necesidad de analizar las posibilidades de la(s) educación(es) como instancia(s) de mejoramiento individual y social. Como afirma Adriana Puiggrós *“la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico sociales”* (Puiggrós, A., 2017; 17).

Para interpretar la relación entre procesos sociales y educativos, Puiggrós (1986) refiere que *“No existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde fuera por causas que se gestan en otra parte”* (Puiggrós A. 1986; 30). Sí existen múltiples contradicciones políticas, económicas, ideológicas, *“que se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica”* (Puiggrós, A., 1986; 30). De esta manera, en la situación educativa podemos identificar esas contradicciones como constitutivas de la misma.

La primera función de la educación es la **socialización**, al mismo tiempo que, siguiendo a Nassif, todo proceso social es vitalmente educador. *“La función educativa de la sociedad, no es ni transitoria, ni arbitraria, es permanente e*

inevitable”. (Nassif, R., 1982; 47). Entendemos entonces que la instrumentación tendente a satisfacer la educación (de una época) es una producción / invención / objetivación socio histórica cultural. Es decir, la definición, el reconocimiento y la legitimidad de ciertas prácticas como educativas y el tipo de formación de la infancia / juventud es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización.

Podemos entonces afirmar que la educación es un proceso social. Para realizar esta afirmación hay tres hechos que la identifican en su especificidad, aunque cambien los contenidos, los agentes y las formas de transmisión:

- ❖ la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social;
- ❖ la formación de una condición de ser sujeto (infancia, joven, adulto, libre, ciudadano, entre otros)
- ❖ las adquisiciones culturales que se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica de la sociedad.

Si bien la educación comienza por la socialización/endoculturación su objetivo es la **formación** -en sentido amplio- del sujeto, por adquisición de la cultura, es decir su **humanización**.

El interés pedagógico por la cultura se define porque el objetivo es establecer cuáles son los elementos cuanti y cualitativamente valiosos para transmitir (esto es claramente referido por Nassif, R. y Furlán, A. y Pasillas, M.A., entre otros).

En este sentido, Ricardo Nassif afirma que reconocer la **dimensión cultural de los procesos educativos** permite identificar el movimiento de la subjetividad a la objetividad cultural y viceversa, así como reconocer el campo de las interacciones de sentido. Todo proceso educativo pone en juego la transmisión de un *recorte cultural o arbitrario*, es decir un campo de objetivaciones culturales (sentidos) considerados valiosos. Los mismos serán subjetivados, es decir apropiados, aprendidos y aprehendidos por el sujeto. Pero además dicha subjetivación involucra siempre algún grado de resignificación y creación, ya que el sujeto no es un mero receptor pasivo, y la transmisión no es mecánica. Por otra parte, en la medida en que dichas creaciones culturales logren ser compartidas, se producirán nuevas objetivaciones culturales, que renovarán el campo de los elementos culturales, que podrán ser o no, contenido de la transmisión.

En síntesis, entendemos que la educación es un proceso y síntesis cultural, también la educación transmite cultura, y además la educación individualiza, produce y transforma la cultura.

Sintetizando, podríamos afirmar dos rasgos sobre los procesos educativos:

- ❖ Su función primaria es la adaptación y la socialización a través de la transmisión de las objetivaciones culturales (endoculturación).
- ❖ Su finalidad es la formación en tanto proceso de humanización a través de la cultura. Es decir, el proceso de la subjetivación a la objetivación, en el cual el sujeto (re)crea y modifica o transforma esa herencia y la subvierte en alguna medida.

Para cerrar el recorrido recuperamos la definición de A. Puiggrós respecto de la educación:

“Es un proceso de enseñanza / aprendizaje cuya función principal es transmitir / adquirir la cultura(...) La transmisión / adquisición de la cultura debe entenderse como campo de la significación”. (Puiggrós, A., 1995;100)

¿Qué implica pensar la práctica educativa como un acto histórico, político y ético?

Como pedagogxs, como educadorxs, responder a esta pregunta retomando el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire nos permitirá adentrarnos en los ejes nodales de su concepción y teoría pedagógica que, centrada en la *práctica educativa crítica*, podemos sintetizar y recorrer en los siguientes puntos:

1. La **primera** cuestión que se pone en juego al pensar la práctica educativa es que es ejercida por sujetxs, educadorxs y educandxs, portadores de determinadas ideas de mundo (humanidad de Nassif). Por lo tanto, el primer paso es reflexionar sobre qué concepción de mí mismx y de lxs otrxs estoy partiendo. Como vimos, lxs sujetxs son históricxs y se hacen y rehacen socialmente. Todas las experiencias sociales nos hacen, nos constituyen con sentidos múltiples, diversos y hasta contradictorios. En ese hacernos sujetxs devenimos **condición humana**. En tanto sujetxs históricxs, somos entonces sujetxs incompletxs, inacabadxs, inconclusxs. Estos rasgos denotan el carácter móvil y contingente de lo que vamos siendo. *“Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el*

futuro, es problemático y no inexorable” (Freire, P.,1997;20) Responsabilidad y compromiso en ese estar siendo en la historia aparecen como notas ineludibles de esta condición humana.

2. La **segunda** cuestión, derivada de la anterior, es que somos tanto producto como productorxs de la sociedad y la cultura. En algún sentido somos invención de nosotrxs mismxs y además creamos la sociedad y la producción del lenguaje, la cultura y la historia. Es justamente en el sabernos inacabados donde está la **radicalidad de la experiencia humana** y donde reside la posibilidad de la educación, ya que dicha **incompletud** hace a la educabilidad. En este sentido, la incompletud es constante, no somos incompletxs porque necesitamos que algo o alguien nos complete, sino porque nuestra condición humana así lo es, no hay esencia preexistente que nos defina, ni un a priori que marque “lo que debemos ser”. Por esto, la educación, es una especificidad humana y, por ende, la especificidad de la educación su humanidad.

3. Esta experiencia radical de la conciencia de inacabamiento, que refiere a la **tercera** cuestión, es lo que nos permite reconocer el no yo de mí. El mundo, en tanto mundo natural, histórico, social y cultural es el primer no yo. Sin embargo, ese mundo no está dado, es en tanto lo significativo. En el acto de conocer lo diferente de mí, me reconozco, porque la identidad es siempre relacional. Esto establece una **relación del yo (social, colectivo) con el mundo**, intentando comprender el mundo y nuestro lugar en él. En el acto de conocer lo diferente de mí me reconozco.

Esa relación así planteada, con su conciencia de incompletud, abre a la pregunta. Este proceso ubica entonces a la **curiosidad** como motor del acto cognoscente. Es en este sentido que Freire habla de “lectura del mundo” como momento precedente a la lectura de la palabra. Este segundo elemento fundamental que mueve el conocimiento, además de la conciencia de inacabamiento es la curiosidad. Sin ella no habría conocimiento. Este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, que consiste en la humanización del sujeto. Esta búsqueda del ser más, no es individual, no es aislada, sino en comunión.

4. Esta búsqueda define una **cuarta** cuestión nodal en el pensamiento freireano: la **esperanza**, sin ella no hay búsqueda. La esperanza es un rasgo de la condición humana y es política, porque es la que abre a la construcción de las condiciones necesarias para que los posibles futuros encuentren viabilidad en el curso de la historia.

El proceso de inteligibilidad de la realidad se vuelve comunicación de lo que fue comprendido. Así lo que fue comprendido se vuelve posible. Cuando se comprende es cuando se puede transmitir. Es por esto que somos seres sociales, culturales, históricxs y comunicativxs. Esta es la esencia de la relación dialógica.

5. Es por ello que la **quinta** cuestión atiende a que la tarea fundamental de quien educa es facilitar, detonar, provocar en lxs educandxs la posibilidad de constituir **inteligibilidad**, es decir ayudarlx a construir una comprensión del mundo y a comunicar esa comprensión de sentido. Es una obligación de la tarea docente facilitar / provocar / generar una simplicidad que haga inteligible el mundo. Nosotrxs en nuestra tarea intervenimos el mundo, cultivando la curiosidad y la inteligencia, generando la comprensión comunicante del mundo.

Esta intervención que es una dimensión constitutiva de toda pedagogía, es una intervención en el mundo, a través de la práctica educativa, de la responsabilidad, de la estética y de la ética. Es decir que, en la medida en que nos volvemos sujetxs capaces de intervenir el mundo, somos capaces de trans-formarlo, de hacerlo distinto, de hacerlo más bello o más feo, más justo o más injusto, por lo tanto, nos tornamos así en seres éticxs.

6. De allí, que la **sexta** cuestión es vivir y practicar **éticamente** el mundo, tarea fundamental de lxs educadorxs y educandxs. No hay inmovilismos, no hay historias sin sentidos, y por ende no hay un único sentido o historia, eso es para Freire ideología inmovilista representada en los últimos tiempos por los postmodernismos y los neoliberalismos. Es central pensar que no hay práctica docente sin incompletud, sin curiosidad, sin capacidad de intervenir el mundo, sin ser sujetos constructores de historia y a la vez siendo sujetos históricos, es decir hechos por ella.

¿Qué características tiene la pedagogía como campo disciplinar y su objeto (la/s educación/es)?

Es fundamental reconocer que el quehacer educativo nunca es armónico, siempre es un espacio de encuentros y conflictos. Donde además lo coyuntural ha condicionado al objeto y a la producción teórica. Estas cuestiones han llevado en muchos casos a la práctica educativa a focalizarse en un saber instrumental que se agota en técnicas y metodologías, perdiendo densidad y relación con las circunstancias en las que ella opera. En relación con esto, algo similar sucede con

el objeto de estudio que estuvo y está a préstamo de otras disciplinas que se encargan de enunciarlo y por ende, de construirlo.

Julia Silber planteó que la pedagogía se “presenta todavía como un haz de pensamientos no practicados y de prácticas no teorizadas [...] que al mismo tiempo que regulariza e interviene, se sabe insegura e indefinible porque su objeto que es objetivo -formar- se le diluye en los pliegues de la historia de cada sujeto” (Silber, J., 2009; 5). Ante este planteo la autora sostiene que la Pedagogía también es desconcierto y certeza, desencanto y esperanza y agrega en una interesante provocación: “es una ciencia con sentimientos o un sentimiento que no aspira a ser ciencia” (Silber, J., 2009; 5) y redobla la apuesta, en pos de avanzar en la problemática del campo a partir de invitar a rever la complejidad de la educación, a redefinir la formación y a elaborar criterios de intervención implicados en las prácticas sociales-educativas (Silber, J., 2006; 3).

En la misma sintonía, el pedagogo francés Phillipe Meirieu argumenta en función de asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”:

“El discurso pedagógico es, por definición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las “mentes enérgicas” que quisieran dominar a los seres del mismo modo que dirigen instituciones y organizan sus carreras. Es sobre todo débil, porque conoce su debilidad. Los demás creen, de ese modo, tenerlo bajo control; pero él sabe que nadie tiene realmente control sobre otro ser humano, o, por lo menos, que nadie tiene realmente derecho a convertir ese control en un sojuzgamiento” (Meirieu, P., 1998; 92-93)

Asumimos que el campo de problemas y reflexiones a desarrollar reconoce la precariedad y la contingencia. Entendemos que, como campo de conocimiento, pensar y hacer, la pedagogía es una teoría “débil” y comporta los rasgos que venimos señalando:

- ❖ Objeto inabarcable y complejo.
- ❖ Objeto móvil por su singularidad.
- ❖ Condición de futuridad e historicidad.
- ❖ Imposibilidad de control mecánico sobre sus procedimientos y métodos.

Estas características nos permiten diferenciar el enfoque pedagógico sobre cualquier práctica social que pueda ser educativa de la que es intencionalmente educativa. Es decir, podemos realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social, sin que dicho proceso sea portador de una intencionalidad educativa. Por otra parte, identificamos aquellas prácticas educativas -que siempre son prácticas sociales- en tanto son portadoras de una intencionalidad pedagógica. En el primer caso estaríamos poniendo nuestra mirada sobre los efectos formativos de diversas prácticas socio-culturales, mientras que en el segundo lo pedagógico estaría dado por la intencionalidad educadora de un proceso o dispositivo que se piensa con objetivos formativos definidos, aunque no pueda garantizar los resultados.

Entendemos que la rigurosidad de los planteos pedagógicos se asume desde la explicitación de los lugares de certidumbre y de incertidumbre, así como del tratamiento sistemático dado a la temática, pero no por la verdad del acontecimiento (en clara referencia a las posibilidades de objetividad, más no de neutralidad). No se quiere discutir sobre el estatuto científico de la pedagogía como disciplina, sino asumir su debilidad a conciencia, y desafiar la necesidad de pensar una epistemología pedagógica que recorra las complejidades y no las verdades de un objeto inabarcable, móvil e irrepetible.

Nuestra forma de comprender a la pedagogía implica:

- ❖ Saberse que de su objeto se duda hasta de su singularidad;
- ❖ Saberse de un objeto al cual nunca se puede terminar de objetivar;
- ❖ Saberse de un objeto que muta y se transforma en la relación entre sujetos en situación, a cada instante;
- ❖ Y también saberse que se es condición humana. Llamada a intervenir para lograr de la condición humana, la transmisión humanizante.

De allí que, para poder abordar un proceso educativo con intencionalidad de mejoramiento, el enfoque pedagógico busque sistematizar y desarrollar **criterios** que posibiliten proponer marcos de interpretación, así como lineamientos de intervención.

A manera de síntesis del recorrido:

- ❖ El recorrido dio cuenta de la educación desde un enfoque de la complejidad.
- ❖ Para comenzar, se establecieron algunas coordenadas para entender las imbricaciones entre los procesos educativos, sociales, comunicacionales y culturales, dando así mayor especificidad.

- ❖ Se abordaron luego las características de la educación como hecho histórico, político y ético, para dar cuenta de lo que implica una práctica educativa.
- ❖ A partir de las especificaciones anteriores se ordenaron las características de la pedagogía como campo y su objeto la/s educación/es.

Bibliografía y materiales de consulta del documento

- ✓ Freire, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores, México.
- ✓ Dewey, J. (1995) Educación y Democracia. Ediciones Morata, Madrid.
- ✓ 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.
- ✓ Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Editorial Laertes, Barcelona.
- ✓ Nassif, R. (1982). Teoría de la educación. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ✓ Puiggrós, A. (1986) Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- ✓ -----(1995) Volver a educar. Ariel, Buenos Aires.
- ✓ -----(2017) La educación popular en América Latina. Editorial Colihue, Buenos Aires.
- ✓ Silber, J. (2006). “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”. En [Acta Congreso] V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- ✓ -----(2009). “Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas” [Ficha de cátedra]. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.