

# Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana

Francisco González<sup>1</sup>

*“La educación en general va a tener que reformularse de nueva planta, reconceptualizarse en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad, volver a lo social, reinventarse como educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en los que la «escuela», el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación, sea una instancia más de ese continuum educativo de toda la vida de los hombres en comunidad y no algo separado y segregado de la misma”*

José Ortega Esteban

## Presentación

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes y estudiantes, han venido, con mayor frecuencia, enfrentando nuevos retos, especialmente, a la hora de explicar con

---

<sup>1</sup> Master en Educación, Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Bachiller en Historia por la Universidad Nacional de Costa Rica. Subdirector de la División de Ecología de la Universidad Nacional. Académico e investigador de la UNA desde 1995.

sentido crítico, ciertas expresiones sociales y demandas emergentes, que surgen al interior mismo de los escenarios educativos, de allí, la necesidad de ampliar las referencias teóricas tradicionales que hasta ahora, han dado sentido a la educación y a la pedagogía, y se promueva “una nueva reflexión”, a la luz de los nuevos contextos históricos-culturales, políticos y especialmente escolares. Por ello, las siguientes páginas, intentan desde una perspectiva reflexiva y propositiva, cavilar sobre la pedagogía como disciplina científica en construcción y ofrecer, desde esta misma lógica, un análisis interpretativo de algunos aspectos propios de la cultura escolar, que desde esta óptica se encuentran en “crisis”.

La cuestión se aborda a partir de tres ejes, a saber; el primero trata el debate entre la pedagogía y las ciencias de la educación, con el objeto de visualizar y comprender los fundamentos conceptuales de la primera como disciplina científica, posteriormente, se aborda los principios centrales de la pedagogía crítica y su contribución en la cimentación conceptual de la pedagogía como disciplina, por último, desde una posición reflexiva desde la propia práctica como docente, se plantean una serie de interpretaciones sobre diferentes aspectos de la cultura escolar.

### **Pedagogía y ciencias de la educación: escenario para su discusión**

Las década de los setenta y ochenta, en el ámbito de la teoría sobre la educación y su discusión como disciplina científica, fue testigo de debates que aún hoy no están del todo cerrados. Uno de los más significativos ha tenido que ver con su estatus epistemológico, es decir, su objeto-método de estudio y su relación con otras disciplinas. El punto álgido de la discusión se ha venido centrando en el establecimiento de

una serie de clasificaciones, cuyo propósito central es delimitar cuáles eran las ciencias y sus disciplinas que, de acuerdo con su naturaleza, servían de soporte para el estudio de lo educativo, de ahí que el pulso pendulara entre las concepciones de “ciencias de la educación” o “pedagogía”. En el marco de una concepción de ciencia bastante positivista, es decir, preocupada sobre todo, por encontrar validez y comprobación empírica racional a todo quehacer humano.

En este escenario, una de las clasificaciones, sobre el estatus científico de la educación y que influyó con bastante ímpetu y de la cual se derivaron otras, fue la propuesta de Mialaret (1977), quien apuesta por una concepción de ciencias de la educación y ofrece una primera clasificación sobre ellas; citado por Hernández (2002), “establece que las ciencias de la educación, pueden clasificarse en tres grupos si se toma en cuenta el aspecto o dimensión de la educación en el que se ponen el énfasis, a saber; a) las que estudian las condiciones generales o locales de la educación, entre ellas; Sociología de la educación, Economía de la educación, b) las que estudian la situación educativa y los hechos educativos; Psicología de la educación, Didáctica general y, c) las que se dirigen al estudio de la evolución o de la reflexión sobre la educación; la Filosofía de la educación y la Planeación educativa” (p, 40-41).

Clasificaciones, como la de Mialaret y otras, identifican corrientes de pensamiento variadas, Fernández y Sarra-mona, citados por Tejada (2005), establecen cuatro grupos; “...los que consideran que existe una única *Ciencia de la Educación* –la pedagogía– (Planchard 1969, Manganiello 1970, Vexliard 1970), a la par que existen otros tratamientos parciales del hecho educativo o simples ramas de aquellas, que deberían llamarse “Ciencias Pedagógicas.

Otro grupo de autores, manteniendo la Pedagogía como ciencia general de la educación, admiten la existencia

de otras ciencias de la educación, pero dependientes de la primera, (Nassif 1958, García Hoz 1968).

Una tercera corriente admite la existencia de varias ciencias relacionadas con la educación, pero independientes entre sí, puesto que cada una contempla el hecho educativo desde una panorámica propia y de acuerdo con ésta configura el cuerpo disciplinar de contenidos teóricos, tecnológicos y prácticos (Clausse 1970, García Garrido 1982, Colom 1982, Quintana 1983).

Un último grupo considera Ciencia de la Educación a toda disciplina relacionada con la educación directa o indirectamente, aunque no la tenga como objeto de estudio.

Adeptos de uno u otro enfoque han esgrimido sus posturas desde diferentes ángulos epistemológicos y conceptuales y han llegado a conclusiones divergentes y hasta contradictorias, las más importantes giran en torno a las siguientes; para unos la pedagogía no es una ciencia, es una técnica o un arte. Para otros es una ciencia teórica, práctica y aplicada, la cual, es independiente de las otras y es la ciencia madre de la educación. Algunos la subordinan a otras y la ubican como parte de las llamadas “ciencias de la educación”. De tal forma, el panorama resulta complejo y pareciera revelar que el debate no ha finalizado.

Sin embargo, esta última postura ha venido cuestionándose con mayor rigurosidad, durante el lustro anterior, especialmente, al considerar que su visión ha reducido y superficializado a la pedagogía como disciplina científica. Al respecto, señala Quintana (1997: 66): “el saber pedagógico se reduciría a los principios expuestos por la Psicología de la Educación, la Economía de la Educación, la Historia de la educación, la Sociología de la Educación y otras ciencias educacionales: aparte de ellas la pedagogía no tendría nada que decir. La pedagogía sería un nombre vacío, una ilusión científica; un término, en fin, que debe desaparecer”.

En esta misma ruta de análisis, Flores Ochoa (2005: 21) apunta lo siguiente: “el objeto de la pedagogía ha sido fraccionado desde disciplinas vecinas cuyo objeto de estudio es también el ser humano, como ser cultural – la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, etc.-, bajo el nombre de “ciencias de la educación”, las cuales se han dedicado al estudio del proceso educativo cada una desde su propia concepción teórica y metodológica, constituyendo como consecuencia una pluralidad de objetos de estudio que no solo dispersa el proceso educativo sino, incluso, el ideal de un objeto pedagógico unificado”.

De alguna u otra manera, esta es la concepción y desconcierto conceptual que ha prevalecido en muchas facultades de educación, no en todas claro está, de educación de Europa y América. Especialmente influyente en este sentido, fue la postura adoptada en las universidades norteamericanas, donde la terminología anglosajona, al carecer del vocablo pedagogía, han empleado irrestrictamente el de “*education*” de manera amplia, incluyendo bajo esta denominación a las teorías de la educación y, especialmente, lo que en esos contextos se reconoce como instrucción. Así fue como gradualmente las facultades de educación adquirieron el rango de Ciencias de la Educación y tomaron la decisión de sustituir la tradición y enfoque de lo pedagógico.

En Costa Rica, este hecho se refleja con toda contundencia en la disparidad de criterios adoptados por las Facultades de Educación de las universidades estatales y privadas, a la hora de diseñar los diferentes programas de estudio y, especialmente, en la designación que hacen en sus títulos. No es de extrañar, entonces, que en unas universidades se otorgue, por ejemplo, el certificado de Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis I y II en la Universidad de Costa Rica (UCR) y en otras, Bachiller en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo, en la Universidad Nacional (UNA).

Inclusive, aun al interior de una misma Facultad, prevalecen los criterios divergentes, por ejemplo, en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la UNA, depende de la División Académica y su enfoque, el nombre del título, en Ciencias de la Educación o Pedagogía. Cuestión que no se reduce exclusivamente a un asunto de terminología, sino que envuelve, como seguidamente se expone, una trama epistémica más compleja, la cual redundante, entre otras cuestiones, en las características del modelo de formación docente que se adopte.

Sin embargo, con el objeto de llevar la discusión a puerto, se hace imprescindible reconocer que, en la actualidad, las tendencias conceptuales sobre la educación y las demandas socio-culturales que se le hacen, apuntan sobre la necesidad de distinguir con claridad, los límites entre una postura y otra, reconociendo el verdadero estatus de la Pedagogía como ciencia y la posibilidad integradora, de y con otras disciplinas, como en adelante se intenta exponer.

Quintana (1997), es contundente en afirmar que las Ciencias de la Educación y la Pedagogía constituyen áreas del conocimiento “diferenciadas”, mientras que las primeras se centran en el estudio de los distintos aspectos (sociales, económicos, culturales, históricos de la educación) como fenómeno o resultado, es decir a través de la sociología de la educación, la economía de la educación, la psicología de la educación, entre otras, y por medio de profesionales como sociólogos, economistas, historiadores, no de pedagogos. La segunda, estudia el acto educativo (la acción de educar) con sus distintas ramas y variedades, constituyendo un corpus de “ciencias pedagógicas”.

Ahora bien, la postura de Quintana, no solo resalta a la pedagogía como disciplina, sino que admite que la separación entre un objeto de estudio y otro, no significa que sean mutuamente excluyentes, especialmente por la

contribución que se hace desde las ciencias de la educación y otras ciencias sociales, al estudio de los procesos pedagógicos, al respecto señala Quintana (1997: 67); “Lo que las une es el estudio de la educación (objeto material); lo que las distingue es el aspecto que estudian de la educación (objeto formal). Pues la educación, en efecto, es una realidad semántica doble, según se le considere *in infieri* o *in facto esse*; lo primero lo estudia la pedagogía, y lo segundo las Ciencias de la educación”.

Por ello, es que se considera que la pedagogía, a pesar de que recurre con frecuencia y validez a los hallazgos proporcionados por las ciencias de la educación y otras ciencias sociales o humanas, en la consideración de Pérez Gómez (1978) y consintiendo con Quintana, posee un objeto de estudio diferenciado y unas formas y métodos de acercamiento distintos a ellas.

Stouvenel (1996: 116), reflexiona que la naturaleza misma del objeto de estudio de la pedagogía, el “hecho educativo” posibilita su carácter interdisciplinario: “La pedagogía abarca muchos objetos distintos y por esto, requiere de muchos objetos de investigación diferentes, adecuados a cada uno de esos objetos. En efecto, el “hecho educativo” no es un solo objeto, sino que es una situación constituida por una gran diversidad de objetos de conocimiento”.

De esta afirmación se derivan dos importantes conclusiones, la primera tiene que ver con la consideración amplia, global y compleja del objeto de estudio de la pedagogía, “el hecho educativo”, de tal forma que, por encima del mero carácter normativo, esto es la posibilidad de establecer un conjunto de principios orientadores de actuación, se abra espacio a la indagación crítica de la experiencia educativa, lo que obligatoriamente implica la circunscripción al análisis de la cultura y la historia contextualizada de los sujetos por medio de la investigación en un doble y simultáneo

proceso de interpretación-transformación, esto es rescatar lo hermenéutico, por encima de lo pragmático. La segunda, es la necesidad de recordar como indispensable el enriquecimiento permanente de la pedagogía, a partir de los aportes de otras disciplinas.

Tal postura reclama la propuesta de configurar un saber integrado con los aportes de las distintas disciplinas por la vía de la interdisciplinariedad, concurrencia colaborativa que facilitaría la descripción, explicación y solución de problemáticas educativas de diversa índole. Sin embargo, la adscripción al argumento descrito supone obligatoriamente, la explicitación de algunas valoraciones conceptuales y epistemológicas sobre la pedagogía como disciplina.

En primer lugar, siguiendo a Flores Ochoa (2005: 25), la pedagogía es la “teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada como está en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas”. De ahí que comprenda y abarque tanto el ámbito del acto mismo de educar, como los medios, recursos y estrategias para su desempeño coherente y sistemático.

En una línea similar a la planteada por Flores Ochoa, Ordóñez (2004: 231-232) insiste en la necesidad de visualizar la pedagogía desde una perspectiva amplia, menos científico-positivista y más humanizante. Al respecto afirma: “el objeto de estudio de la pedagogía es dinámico porque es humano, social, psicológico, político, administrativo, biológico, etc., es decir, que la pedagogía se hace permanentemente porque su objeto es dinámico, su verdad de hoy puede no ser verdad el día de mañana, la verdad de aquí puede no ser verdad en otra parte”.

Este mismo autor reclama la necesidad de romper con los paradigmas fragmentarios positivistas que han rodeado



a la pedagogía, e insiste en valorar "...que el objeto de estudio de la pedagogía –la educación– es praxológico, es decir, demanda permanente vigilancia de la relación dialéctica entre la práctica y la teoría. Las ideas pedagógicas no son abstractas sino que son praxológicas, esto es, se relacionan por una parte con la práctica de la educación y, por otra, con el esfuerzo por pensar esa práctica, sistematizarla e inclusive fundamentarla filosóficamente" (Ordóñez, 2004: 305).

Postura que supera ampliamente los enfoques que resaltan el carácter estrictamente técnico de la pedagogía, los que, han encontrado terreno fértil para su adopción y disseminación en los planteamientos epistemológicos que inspiran las reformas educativas en América Latina en el último lustro. Al respecto, Villarini (2004: 3) plantea: "El desarrollo de la pedagogía como práctica instrumental, sobre todo en el pasado siglo XX, llevó a que perdiéramos la conciencia del fin humanista que debería orientarla. La formación del docente tanto en escuelas de pedagogía como en los propios centros escolares suele estar dominada por preocupaciones instrumentalistas o técnicas. Las cuestiones teórico-prácticas se descuidan. El proceso reflexivo, deliberativo, estratégico, experimental, investigativo, que debe caracterizar a la pedagogía como práctica con un interés humanista emancipador es altamente descuidado". Preocupación que lleva a la discusión de una segunda valoración.

En segundo lugar, la condición praxológica de la pedagogía como disciplina, hace que ésta, no constituya un área del conocimiento acabado ni unitario, por el contrario, para Flores (2005: 25) "la pedagogía como disciplina, constituye un proyecto científico en construcción, pero con una rigurosidad suficiente como para poder mirar a su pasado, escudriñar acerca de posibles rasgos de "cientificidad" y definir su actualidad teórica y aplicada al campo intelectual

de la pedagogía con sus niveles propios de validación y desarrollo”. Lo que supone por ende, reconocer en la pedagogía, la posibilidad de construir y transformar los escenarios de intervención, desde una doble perspectiva, la del contexto sociocultural e histórico y la de los participantes mismos, esto es, los estudiantes y los docentes-investigadores.

En tercer lugar, puede afirmarse entonces que por medio de la pedagogía es posible y válido analizar con suficiente rigurosidad los fenómenos educativos, con el objeto de influir en la transformación ética y axiológica de todas las personas, más allá del “hecho educativo”, en el sentido positivista del mismo, esto es, trascender la explicación meramente técnico-artística y propugnar por una visión amplia que incluya lo praxológico. Para ello, es permitido y necesario, echar mano de diversas disciplinas, especialmente de las ciencias sociales, las ciencias de la educación y de las denominadas ciencias pedagógicas. Dentro de una concepción que pretende la generar una visión articuladora y estructurante de la pedagogía sobre la educación.

En cuarto lugar, cuando se le atribuye a la pedagogía la posibilidad de reflexionar y actuar sobre la práctica educativa, obligatoriamente se plantea la necesidad de pensar sobre los objetos de conocimiento, esto es, las distintas formas de representación simbólica y mental que como sujetos y colectividad se han construido para desmenuzar e interpretar la realidad; expresado de manera más simple, pensar en los conceptos o categorías mediante las cuales se estructuran los conocimientos o “contenidos del aprendizaje” y las estrategias adecuadas para su comprensión, esto es la didáctica como disciplina pedagógica. La pedagogía, por lo tanto, en su esfuerzo por comprender esa realidad educativa, en un sentido amplio, aborda de manera profunda, sistemática, integral e intencionada los contenidos del aprendizaje, lo que se ha de aprender y cómo se ha de enseñar.

Ello supone elaborar estrategias adecuadas al contexto sociocultural, al nivel de desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y a la estructura de la disciplina en particular (la asignatura como objeto de conocimiento), de ahí que se plantee la posibilidad de hablar de prácticas pedagógicas, formas o procedimientos particulares, aquellas que se preocupan por la puesta en marcha de capacidades, habilidades y destrezas propias de cada disciplina o asignatura. Sin que ello, de manera alguna, signifique descuidar su esencia como disciplina teórica-práctica; la interpretación-transformación y la emancipación-liberación.

Pozo (2001: 262), en relación con los contenidos del aprendizaje discute: “Casi todos nuestros aprendizajes, sean más o menos explícitos, o más o menos sociales, suelen implicar también la adquisición de información, que en la mayor parte de los casos es de naturaleza verbal. Parte de esa información se constituye en conocimiento conceptual, representaciones que tienen como consecuencia de su relación con otras representaciones...”. Las particularidades inherentes a estos procesos mentales, son también objeto de estudio de la pedagogía, claro está, en consorcio con otras disciplinas, entre otras, la psicología, antropología y, de manera especial en los últimos años, con la neurociencia.

También debe decirse que la pedagogía, en el proceso de construcción de su objeto de estudio, se ha articulado alrededor de diferentes tendencias o pedagogías, las cuales representan distintos ángulos o puntos de vista, al interior de la misma disciplina. Estas posturas recogen diferentes concepciones filosóficas, históricas, socioeconómicas y políticas. Entre otras, Sevillano (2005) reconoce la Pedagogía social, la Pedagogía comparada, la Pedagogía intercultural, la Pedagogía crítica. Sobre esta última, interesa resaltar algunas reflexiones, principalmente por su aporte, en la construcción de un conjunto articulado de herramientas

analíticas propias, adecuadas para la comprensión de los escenarios educativos y primordialmente, por su contribución a la conformación de una concepción más amplia, dinámica e interdisciplinaria de la pedagogía como disciplina.

### **Aportes de la pedagogía crítica a la pedagogía como disciplina y al análisis de la cultura escolar**

El enorme y sostenido peso que le ha otorgado la sociedad a la escuela como institución, unido a los aportes teórico-conceptuales de las últimas décadas, entre las que sobresalen posturas menos positivistas sobre la ciencia, la adopción de metodologías de investigación más cualitativas y especialmente posturas filosóficas más flexibles sobre la realidad, han empujado significativamente a concebir a la pedagogía en una perspectiva más amplia, esto es, trascender el enfoque centrado en el estudio del “hecho educativo”, como categoría estática, ahistórica y fragmentadora de la realidad, por otras que la proponen como la disciplina que promueve la apertura de espacios de reflexión permanente, de las diversas, complejas y dinámicas experiencias educativas, tarea que, durante el siglo pasado, involucró a buena parte de las ciencias sociales y que facilitó la adopción de diferentes posturas pedagógicas.

Una de las más influyentes proviene de los análisis marxistas europeos, encaminados por autores como el francés Louis Althusser, el inglés Basil Bernstein y los alemanes Walter Benjamín y Jürgen Habermas, los cuales, desde posturas no del todo homogéneas, comparten la preocupación por explicar, en perspectiva crítica, la realidad social capitalista (sociedad pos-industrial) como un espacio que se fundamenta y produce en función de la desigualdad y exclusión de la mayoría de las personas, constituyendo la escuela un espacio inherente a esta dinámica (la educación como

aparato de reproducción social, al decir de Althusser). Esta categoría conceptual, de una u otra manera, constituye el edificio teórico que sustenta las principales argumentaciones de los investigadores mencionados y delimita a la vez, los fundamentos de la pedagogía crítica.

La década de los sesenta y setenta, en el contexto histórico-conceptual señalado, reconoció por medio de otros autores, como Bordieu, Passerón y Foucault, entre los más representativos de Europa, la inclinación de hacer estudios que ayudaran a la comprensión de la escuela como fuente de reproducción de la desigualdad social, a partir de ello, una buena parte de la investigación en educación orientó su quehacer hacia el análisis del funcionamiento de los sistemas educativos, y más concretamente, la forma mediante la cual la transmisión cultural que allí sucede, explica el hecho de que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o fracaso en su paso por el sistema. A los teóricos de este tipo de enfoque se les conoce como “teóricos de la correspondencia o de la reproducción”, por la relación directa y simple entre la escuela, la clase, la familia y las desigualdades sociales.

Sin embargo, tales posiciones influyeron en la concepción de analizar la escuela desde una perspectiva reflexiva, planteando interrogantes como: ¿qué intereses simboliza la escuela?, ¿a qué grupos socioeconómicos benefician las escuelas?, ¿constituyen las escuelas lugares o escenarios de dominación? Situación que dio paso a la consolidación de la pedagogía crítica.

Tendencia que no presenta una línea unificada, sino que, registra en su interior distintos enfoques o escuelas, como el mismo McLaren (1998: 196), uno de los exponentes más reconocidos, apunta: “...la pedagogía crítica, no obstante, no constituye un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por

sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”. Particularidad, que por la naturaleza de éste ensayo, no será objeto de análisis en estas reflexiones, sin embargo, debe tenerse en cuenta.

Estos movimientos precursores, enriquecieron sus postulados a la luz de nuevos autores como Apple, Willis, Giroux, McLaren y desde la pedagogía latinoamericana, fundamentalmente con Paulo Freire, quienes consideran, desde una perspectiva más amplia que el grupo anterior, que la escuela no es solamente un lugar de reproducción, sino también uno de transformación social y resistencia. El siguiente fragmento de Freire (1999: 108), referido a la sociedad brasileña de la década de los setenta, permite acercarse con bastante claridad a la perspectiva descrita, “...la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también. Los educadores y educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad brasileña global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas...”.

En esta línea de pensamiento, Fernández (2003: 75) expresa que la escuela, como espacio cultural (política cultural), no debe de limitarse al análisis del currículo y al desarrollo de la didáctica desde una perspectiva meramente técnica o instrumental, sino que considera que debe ampliarse el universo de análisis a las relaciones sociales y culturales que allí se expresan. Desde esta posición teórica, los docentes y su accionar no debe limitarse al ámbito puramente de lo instruccional, sino deben verse a sí mismos como políticos en el sentido amplio de la expresión, por lo tanto, precursores de transformaciones sociales y participantes activos en los escenarios educativos en donde les toque actuar. Esta necesidad de centrar su interés en valorar la escuela como un escenario cultural, donde se entretajan en un sinnúmero de significados que expresan, construyen y

reproducen formas políticas y sociales, Giruox (2001) las denominó, política cultural.

McLaren (1998: 197-198), en su obra “La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación”, reflexiona sobre los principios fundamentales de la pedagogía crítica, de los cuales, con el propósito de ampliar las referencias sobre esta, vale la pena hacer mención sobre los siguientes:

“Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido develar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural, comenzando a ver la escuela como empresa resueltamente política y cultural..., lo que ha conducido a ver a las escuelas no solo como espacios instruccionales, sino también como arenas donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. Para la pedagogía crítica, una prioridad ética de la escuela es dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de las habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante)”.

De acuerdo con los principios anotados por McLaren (1998: 204-205), “los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en justicia social”.

La escuela, en la concepción de McLaren; no es sólo un espacio de adoctrinamiento, socialización o instrucción,

sino de preparación para crear una sociedad más justa. De ahí que la educación como sistema de pensamiento, teoría fundamental, institución social, no esté libre de intereses, valoración o juicio económico, social, político y cultural. La educación no es neutra porque la ideología permea toda la vida.

Por ello, a la luz de las aportaciones de autores como el citado y otros, la pedagogía no debe reducirse al acto meramente de carácter técnico, esto es, la explicación de los procesos estrictamente didácticos, sino que su responsabilidad debe de extenderse en un sentido más amplio e integral, mediante el cual se planteen los procesos pertinentes de reflexión y praxis sobre el mundo, en busca de la formación integral y la transformación humana, en el amplio sentido de la expresión. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los escenarios educativos prevalece la primera visión sobre pedagogía, que cada día, con mayor rapidez, revela importantes signos de agotamiento, los cuales se expresan de múltiples maneras y encierran variados y profundos significados.

De ahí que para muchos educadores, que histórica y políticamente han adoptado esta postura, la escuela se ha convertido en una carga cada vez más pesada, sobre la cual, con mayor frecuencia, se añaden nuevas tareas y cuya legitimidad se ve debilitada. Las razones de tal suceso son variadas y abundantes, al igual que sus consecuencias; sin embargo, en un aspecto casi todos los educadores están convencidos: la escuela, como espacio cultural, ha dejado de ser lo que fue en los últimos treinta años, y será otra cosa muy distinta en los próximos diez. Pero esto no significa que tenemos nuevas escuelas, sino que las formas tradicionales de control y las consecuentes manifestaciones de resistencia han variado, al punto de ruptura entre unas y otras, de ahí que, para no pocos docentes, el oficio apasionado



de educar, se haya transformado en una tarea difícil de sobrellevar.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales, en el marco de unas relaciones cada vez más globales, impone a la pedagogía un conjunto de transformaciones que interpelan nuevas formas de comprender la escuela y la sociedad misma. La visión romántica, articulada a la consideración de los espacios educativos como lugares estables y permanentes, ya no existe más, a pesar del esfuerzo que realizan algunos docentes por sostenerla, invisibilizando algunas actitudes de los estudiantes, quienes demandan maneras nuevas de relacionarse, de comprender el conocimiento, de explicar la realidad.

Frente a esas posiciones verticales, es perentorio anteponer la reflexión y la resignificación de aquellos referentes pedagógicos que dificultan la comprensión de las relaciones escolares y sociales desde una perspectiva de cambio permanente, y por qué no, de caos, y que demanda un nuevo acercamiento teórico. Aquí es donde las aportaciones sobre una nueva visión de la pedagogía se tornan necesarias.

Esta nueva visión debe proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para la comprensión de escenarios como los señalados, nutriéndose para ello de los avances de otras ciencias sociales, pero reclamando sus niveles propios de acercamiento, síntesis y dilucidación de aquellos espacios encargados a la formación humana, en sus múltiples contextos y expresiones; en este sentido, y en los marcos propios de la línea crítica que se ha venido señalando, se recurre con mayor frecuencia a la valoración de la pedagogía como el eje que posibilita la comprensión en un sentido amplio de la realidad social y educativa.

En palabras de Ortega (2004: 5), “más específicamente, la educación social y la pedagogía social podríamos entenderla, por un lado, como la dinamización o activación

de las condiciones educativas de la cultura, de la vida social y sus individuos y, por otro, la prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, de la exclusión o del conflicto social. La cobertura conceptual o teórica de la educación debería encontrarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, a la vez que ayude educando a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social”.

La consideración arriba descrita de la pedagogía y de la educación como campo de acción de la primera, obliga su replanteamiento como herramienta para la construcción de saberes y análisis de la realidad social y cultural, lo que significa que la educación en general va a tener que reformularse de nueva planta, (Ortega, 2004) “reconceptualizarse en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad, volver a lo social, reinventarse como educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en los que la «escuela», el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación, sea una instancia más de ese continuum educativo de toda la vida de los hombres en comunidad y no algo separado y segregado de la misma”(p.6).

La perspectiva sobre la pedagogía y la educación descrita hasta ahora, facilita el empleo de algunas herramientas conceptuales adecuadas para la reflexión profunda de la escuela como espacio de construcción social y cultural, cuestión sujeta de análisis en el siguiente apartado.

### **La cultura escolar desde la óptica de la pedagogía crítica.**

Cincuenta años después de iniciada la llamada revolución cognoscitiva del aprendizaje, que, según el psicólogo educativo norteamericano, Jerome Brunner, arrancó

cuando en el Congreso de Psicología de Viena, en 1953, los exponentes soviéticos iniciaron sus intervenciones sin hacer una genuflexión a Pavlov, es realmente pobre el impacto que ha tenido ésta, en la modificación de las formas, concepciones y prácticas pedagógicas, desarrolladas cotidianamente al interior de las instituciones educativas, desde los diferentes ámbitos del quehacer educativo universitario, hasta los colegiales, escolares, pasando por los modelos no formales.

Sin embargo, la investigación en la pedagogía y concretamente en la psicología del aprendizaje, ha sido exhaustiva en estos años, y ha permitido aportar información relevante en cuanto a los procesos cognoscitivos y socioculturales involucrados con el aprendizaje, en particular y con las prácticas pedagógicas en general. Prueba de ello lo constituyen las aportaciones derivadas de la neuropsicología en la comprensión de los fenómenos biológicos, que tienen lugar en el cerebro humano y la utilización de herramientas derivadas de las tecnologías de la información y la comunicación en la conformación de escenarios de aprendizaje más dinámicos y flexibles.

A pesar de que, en el plano teórico y experimental, los recursos bibliográficos, materiales didácticos y fuentes de información con que cuentan los educadores son numerosos, atractivos y potencialmente liberadores de aprendizaje, lo cierto del caso es que la inmensa mayoría de los centros de formación universitaria, los docentes y estudiantes mismos, continúan arrastrando el pesado lastre de la tradición asociacionista del aprendizaje y de esta forma, los escenarios educativos constituyen espacios ritualísticos que se alejan de la realidad científica, tecnológica y de la vida misma. El principio de teoría de la copia, que sostiene que aprender es reproducir la realidad y el principio de equipotencialidad, según el cual los procesos de aprendizaje son universales, son los mismos en todas las tareas, en todas las

personas e incluso en todas las especies, constituyen los pilares fundamentales de esta tradición educativa.

Por esto, resulta fácil encontrar en los espacios dedicados a la educación, experiencias pedagógicas distinguidas por transmitir, a manera de copia, contenidos que son vaciados en los cerebros sin tratamiento idiosincrático ni experiencial alguno, concepciones sobre el mundo, la ciencia o la historia en muchos casos obsoletas, confusas o erróneas. Propuestas curriculares homogenizantes, técnicamente diseñadas desde oficinas administrativas, pero pobremente alimentadas por ideas de quienes las van a poner en práctica; cuando bajan a las aulas, los docentes sustituyen los antiguos planeamientos por otros conceptualmente enriquecidos, pero en la práctica concreta no pasa nada. Posiciones autoritarias ocultas bajo el velo del activismo pedagógico, que transmite entusiasmo y entretiene, pero aporta menudamente a la tarea de desarrollar procesos mentales superiores de pensamiento, vino viejo en botellas nuevas.

Sin embargo, creer que el problema del aprendizaje se reduce exclusivamente al dominio de las prácticas pedagógicas, de unos principios teóricos del aprendizaje, o que la responsabilidad es de los agentes directos de ese proceso: docentes y estudiantes, es sencillo. No obstante, el problema es más complejo. Es que los escenarios de aprendizaje muchas veces no están pensados teniendo en cuenta las características de los estudiantes y de sus docentes, su cultura experiencial, ni tampoco cuentan con los recursos infraestructurales y didácticos apropiados o mínimos y que el Estado, por lo menos en Latinoamérica, redefine de manera excluyente su proyecto educativo, dejando por fuera, en el amplio sentido de la palabra, los grupos sociales menos favorecidos.

A pesar del consenso emergente entre los diversos sectores sociales, en cuanto a las razones de la crisis de la

concepción tradicional del aprendizaje, articuladas alrededor de que se debe, no tanto al empuje de la investigación científica y de las nuevas teorías psicológicas, sino a la conjunción de diversos cambios sociales, tecnológicos y culturales, y al desajuste creciente entre lo que la sociedad pretende que sus ciudadanos aprendan y los procesos que pone en marcha para lograrlo, las voluntades políticas continúan siendo limitadas.

Es urgente que, paralelamente al mejoramiento cuantitativo y cualitativo de las condiciones materiales para brindar una educación de acceso universal, se faciliten los espacios adecuados para un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico y social. En este sentido, es inminente la necesidad de acercar la sociedad costarricense en particular y latinoamericana en general, a lo que algunos investigadores educativos renombrados, entre ellos Ignacio Pozo (2001), denominan “la nueva cultura del aprendizaje”, distinguida entre otros aspectos, por una educación generalizada y por una formación permanente y masiva, por una saturación informativa producida por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información, y por un conocimiento descentralizado y diversificado. Parafraseando a Pozo, esta sociedad del aprendizaje continuado, de la explosión informativa y del conocimiento relativo genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad.

Sin nuevas estrategias articuladas a políticas estatales, que propendan el cambio de timón en cuanto al enfoque sobre el aprendizaje y sus consecuentes prácticas pedagógicas, las demandas sociales desborden con creces las capacidades y recursos de la mayor parte de los sujetos de aprendizaje, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje mismo. Mientras el Estado no asuma con

responsabilidad la tarea que constitucionalmente le corresponde, en cuanto al papel de la educación como medio de desarrollo, y las instituciones y organizaciones educativas, llámense universidades públicas o privadas, magisteriales, gremiales o estudiantiles, no profundicen en la revisión de sus propias estrategias de aprendizaje, y logren formular propuestas educativas alternativas a la tan criticada enseñanza tradicional, es poco lo que se puede expresar de cambio.

De ahí que se torna necesario la consideración de la escuela como un lugar de construcción cultural permanente, influido por múltiples relaciones, pero a la vez, el lugar donde se mediatizan y se construyen nuevas relaciones. Reconocer que las formas de apropiación del conocimiento y las historias de vida de los sujetos se condicionan mutuamente es una tarea urgente de resolver, en el sentido de que los individuos construyen sus representaciones mientras viven y satisfacen sus diferentes necesidades, biológicas y psicológicas, en escenarios sociales que establecen no solo los problemas que se consideran importantes, sino también los recursos y estrategias sociales, políticas e individuales que les merecen la pena.

Considerar la escuela como un escenario donde se construye y transmite el conocimiento al margen del entramado cultural que le da sentido al individuo, ya no es ni posible ni válido; es urgente que los docentes valoren, a la hora de compartir los espacios escolares con sus estudiantes, su cultura experiencial. En palabras de Pérez (1999: 199) “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y las alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia”.

Se requiere de una nueva escuela para una sociedad multicontextual y multicultural, en la que se fomente el

respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento, y se cree un principio que facilite, como dicen López y Lleras (2002: 26): "(...) construir la cultura de la diversidad frente a la cultura del handicap (...). La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la persona, por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es, precisamente, lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la valoración de la diversidad y es, precisamente, en esta valoración donde hay varias manifestaciones, ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia...) como de valor".

En una sociedad multicontextual y multicultural, la educación debe responder no sólo para compartir nuevos modelos de sociabilidad, sino, además, para aspirar a que se utilicen nuevos estilos cognitivos, basados en la relatividad de los puntos de vista. La educación orientada a la interculturalidad y a la mundialidad no puede olvidarse de una ética de la responsabilidad individual y colectiva. La naturaleza es muy diversa y no existe característica más genuina, en el ser humano, que esa diversidad (López y Lleras, 2002).

Si asumimos que la escuela del siglo XXI debe estar enmarcada dentro de un modelo educativo de equidad y de inclusión, entonces, se puede decir que en ella nadie será excluido y todos tendrán un lugar que ocupar. Un modelo educativo con el que se procure la igualdad de oportunidades y de trato para toda la niñez, de tal forma que las diferencias étnicas, sociales, económicas, de género, de discapacidad, de salud, entre otras, no se traduzcan en discriminaciones o defectos.

La interculturalidad es la dimensión de la vida humana en sociedad, que tiene que ver con los ámbitos social, político y económico, es un desafío vital, una actitud de apertura que libera al ser humano de los prejuicios, de las certezas absolutas; pero, sobre todo, que nos conduce a romper

con la intolerancia. La práctica educativa es considerada, desde la pedagogía intercultural, en relación con las diferencias culturales de individuos y grupos, como foco de reflexión y de indagación pedagógica; propone dar respuesta a las sociedades democráticas que respetan el pluralismo cultural.

Dentro de la pedagogía intercultural se define a la escuela intercultural, como aquella que asume los objetivos propuestos y responde al reto de educar a diferentes grupos, haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, atendiendo a las diferencias existentes entre los alumnos. Se busca potenciar una escuela no sólo de ganadores o de perdedores, sino una escuela que tenga como propósito el aprender la capacidad de aprender; esto implica un cambio de formas de pensar e interactuar de todos, admitir que los estudiantes aprenden de diferentes formas y que sus capacidades no son algo estático, sin olvidar las limitaciones personales. “De ahí que las estrategias y actividades deben estar en consonancia con el análisis y necesidades y previsión de objetivos propuestos en la planificación de la enseñanza, con orientaciones que promuevan contrarrestar el racismo, la discriminación; fomentando el aprendizaje cooperativo” (Aguado, 2003: 122).

La diversidad y la educación intercultural se han de convertir en tópicos de constante conversación entre docentes. El mismo Informe Mundial sobre Educación (1998) hace hincapié en la necesidad de la constante formación docente y considera que: “se está generalizando la opinión de que la docencia, de la misma manera que otras profesiones, es una actividad de aprendizaje y que las personas que la ejercen deben tener oportunidades de actualizar y renovar sus conocimientos, aptitudes y capacidades periódicamente a lo largo de su carrera” (ONU para la Educación, 1998: 69)



Reconocer esta pedagogía intercultural como el sustrato mediante el cual los individuos estructuran sus formas de relacionarse, de comprender los fenómenos, de fabricar la arquitectura cognitiva con la que se apropia del mundo e interviene él, posibilitaría una forma alternativa de mediación docente, por medio de la cual los hábitos, las conductas, las formas de conocer y expresar, de amar y de odiar, de los estudiantes, aunque contradictorias y siempre en construcción, cobrarían validez y significado. Tal vez, se desdibujen las imágenes de docentes perplejos, desprovistos de herramientas explicativas, agobiados e indefensos ante la cultura de los estudiantes y por el contrario, se erijan otras, retadoras, insatisfechas, desafiantes y comprensivas de las realidades escolares.

Los retos son variados y múltiples, de ahí que las respuestas también lo sean. Uno de los caminos por explorar en esta incierta ruta, es la adopción de paradigmas mucho más integrales de explicación del fenómeno educativo, se hace necesario, moverse por sendas menos aisladas, donde los estudiantes sean percibidos como totalidades. Posiciones de corte holista abogan por la necesidad de reconocer que ya no es posible educar seres humanos con un paradigma científico industrial del siglo XVII para una sociedad sustentable en el siglo XXI.

El mundo de la ciencia es un elemento necesario pero no suficiente para construir una nueva sociedad. Ya no podemos seguir reduciendo la educación y la pedagogía a un entrenamiento de la racionalidad instrumental para que actúe dentro de la rutina laboral de procesos mecánicos, tal como la sociedad científico-industrial lo necesitó en su tiempo. Hoy, siguiendo los planteamientos holistas de Gallegos (1999), los sistemas educativos, desde educación preescolar hasta postgrado, deberán transformarse radicalmente para convertirse en un puente que conduzca a los seres humanos

a una formación integral, a una conciencia de interdependencia, cooperación y paz global, conceptos, procedimientos y actitudes preponderantes para la redefinición de políticas sociales y culturales, más equitativas, y por ende, menos excluyentes y más integradoras.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, Teresa. (2003). *Pedagogía Inter-cultural*. Madrid, España: Editorial Mc Graw.
- Alcudía, R. y otros. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona, España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Carr, W. (1991). *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.
- Fernández E., M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ed. Morata.
- Fernández, Francisco. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Flórez, Rafael: (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Segunda Edición, Colombia, Editorial McGraw Hill.
- Freire, P. Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paídos Ibérica.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI editores.
- Gallegos, Ramón. (1998). *La educación Holista*. México, PaxÇ,
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. GRAO. Biblioteca de aula.
- Hernández R, Gerardo. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.
- McLaren, Peter (1998). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo XXI.
- Ordóñez, Jacinto: (2004) *Introducción a la Pedagogía*. San José, Costa Rica. Editorial EUNED
- Pérez Gómez, Ángel. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.