

GAUTHIER, C. (2012) "El siglo XVII y el nacimiento de la pedagogía".

1. Algunos factores que influyen en la aparición de la pedagogía y sus consecuencias:

Los efectos de estos factores (la reforma protestante, la contrarreforma católica, en nuevo sentimiento en relación a la infancia y el problema urbano causado por los jóvenes) se tradujo en mayor número de alumnos y escuelas (En Francia del siglo XVII, de 4/5 parroquias tenían una escuela. También en Polonia, Inglaterra y en Francia). Enseñar a un grupo de niños, que iba aumentando en cantidad, y de edades diferentes eras difíciles, el único saber pedagógico consistía en conocer la materia enseñada. Así se emprenderá la búsqueda de soluciones, aquello que llamamos pedagogía, un método de procedimiento para dar clase y que rige la totalidad de la vida escolar: la organización del tiempo, del espacio, de los contenidos a ser vistos, de la gestión disciplinar **¿Qué es, por lo tanto, la pedagogía?** Es un discurso y una práctica de orden que pretende contraponerse a todo desorden en la clase. **La cuestión pedagógica** es como enseñar a un grupo de niños durante un periodo continuo, en un lugar determinado, haciendo que ellos aprendan conocimientos más rápido y en mejores condiciones.

Un método de enseñanza va paralelo a la formación de los maestros. Se percibe que **no alcanza con el mero conocimiento del contenido, se necesita una formación específica** (el primero en Francia de 1678. Los primeros llevados por Jesuitas o Hermanos de las Escuelas Cristianas)

2. La pedagogía como nuevo saber metódico sobre la enseñanza en las escuelas

Un método inspirado en la naturaleza: Enseñar es unas que el contenido, es también preocuparse por el educando. A partir de que hay muchos alumnos se habla de "enseñar todo a todos" haciendo que todos tengan acceso al contenido, sin limitaciones, independientemente de sus diferencias individuales. Aplica un método con un orden elaborado: este fue la naturaleza. La naturaleza, enemiga del desorden, se esfuerza para que todo sea normalmente enseñado y aprendido de manera rápida y precisa, con espacio y tiempo, con la precisión de un reloj (Ratichius y Comenius ideas del Renacimiento) Los católicos y jesuitas siguen la misma orientación.

Las características del método: Mecanismos de control, que pudieron estar desde antes pero aquí se aplican denominándolos pedagogía. Estos son: El dominio del grupo, la gestión del tiempo, la gestión del espacio, la dirección del niño (postura, desplazamiento, conducta) y organización de los saberes (formación cristiana, dominio de los rudimentos).

- **Dominio del grupo:** que el maestro pueda ver a todos los alumnos de un solo vistazo, de frente a la clase, sobre una tarima. El maestro interrogaba a los alumnos amenazándolos con la palmeta, los demás están dispersos. Los niños de mismas capacidades son agrupados (J. Batencour sacerdote católico tenía 100 alumnos por clase) Habían improvisado con carteles en las aulas. Un libro por niño fue posible con la invención de la tipografía.
- **Gestión del tiempo:** El horario es cuidadosamente preparado, no hay tiempo muerto, las actividades se suceden rápidamente (entrada, plegaria, comida, clase, misa, catecismo, etc.). La ociosidad era fuente de desorden; "madre de todos los vicios". Para evitar que queden inactivos los Jesuitas implementaban los deberes escritos.
- **Gestión del espacio:** La escuela debe ser un lugar cerrado al mundo exterior, para evitar distracción. Según Batencour debe estar apartada de la vecindad o según La Salle no debe tener ventanas a menos de dos metros del suelo. Cada alumno tendrá un lugar fijo en las aulas (con ciertos criterios; los que estudian latín, según la riqueza, el banco de la infamia, etc.), no deberán cambiarse a no ser por orden o consentimiento. Estimaciones según la relación ideal espacio/número de alumnos, dimensiones de los bancos.
- **La dirección del niño:** El maestro va a enseñarle postura, desplazamiento y conducta. Una mala postura es señal de relajamiento, lo exterior es imagen de lo interior, una buena postura es la

expresión de un alma fuerte (posturas para la clase, las plegarias, la escritura y la lectura). Los desplazamientos en el exterior del aula se dan en orden, en fila. Hasta el retorno a la casa se hace bajo la responsabilidad de dos “deciarios”, oficiales de la clase que se ocupan de la conducta de los alumnos en las calles. Para hacer sus necesidades el alumno toma una varita colgada en la pared que al regresar la devuelve a su lugar. Hay señales que les permiten ejecutar tareas. La conducta se vigila continuamente. La “celosía” ventana que permite ver a los alumnos desde el exterior. Una silla elevada, llamada “tribuna” permite ver a todos los alumnos. También están los alumnos designados (alcahuetes) que denuncian a otros con el profesor. “El ojo de Dios te ve”; “Dios te vigila”, imágenes sacras. Las confesiones permiten conocer los secretos de los alumnos, el alma es escrutada. Se modifica la estructura de castigos y recompensas, que el maestro aplica con precaución. Se pasó de la relación crueldad/afecto a la de humillación/recompensa, se usa el elogio o la represión, se consigue más por la deshonra que por el miedo al castigo. Las penas son de acuerdo a la gravedad, con un carácter de humillación (gorro de burro, banco de la deshonra, bancos de los ignorantes o copias de textos), los castigos corporales no son abolidos. El maestro debe recompensar con racionalidad. También había una serie de registros o catálogos: cambios de lección, nombres de alumnos por lección, buenas y malas cualidades, bancos designados, visitantes que van a la casa de los alumnos. Confiaban responsabilidad a los oficiales, como discípulos del maestro. Se establecían competencia entre los alumnos.

- La organización de los saberes: Este fue dividido en tres órdenes: la formación cristiana, el dominio de los rudimentos y el perfeccionamiento de las costumbres, la civilidad. La formación cristiana: con su función de conversión religiosa, trata de elevar el alma, de instituirlos correctamente. Un buen cristiano, creyente y fiel practicante; el catecismo, la misa diaria y las plegarias. El dominio de los rudimentos: nuevas ideas sobre la enseñanza de la lectura. Comienzan aprendiendo latín y después francés, que en el siglo XVII se comienza a favorecer la lengua materna. La escritura tiene mucha importancia, el dominio de la caligrafía, la pluma. Contar es el último aprendizaje, relacionado con la vida cotidiana. El perfeccionamiento de las costumbres: la civilidad: Con la reforma católica las reglas de la civilidad, que eran reservadas a la élite, se torna accesible para mayor cantidad de personas. Lo visible como imagen de lo invisible (preceptos sobre apariencia, risa, manera de comer) y dispositivos de control de la afectividad, conteniendo los sentimientos evitando cualquier exageración.

3. El siglo XVII marca la aparición de un nuevo orden escolar

Los maestros del siglo XVII se vieron obligados a solucionar nuevos problemas, **la pedagogía es obra del siglo XVII**. Aquí se elaboran los primeros enunciados de un saber pedagógico. Estos pedagogos buscaban organizar la practica escolar. Esos tratados de pedagogía son discursos construidos en el terreno del aula, por docentes experimentados y para docentes. Este nuevo saber pedagógico tiene como objetivo eliminar la casualidad y el desorden, fuente de pecado, regulando cada aspecto de la enseñanza. Se quiere someter a los cuerpos y las almas a las buenas costumbres, haciendo de cada niño un individuo civilizado, instruido y cristiano. Fundaron un método para dar clases, sistematizan procedimiento de enseñanza. (Tratados por los siguientes autores mencionados; Ratichius y Comenius protestantes. Batencour Católico. Juan Bautista de La Salle)

GVIRTZ, S. (2007). La educación: ayer, hoy y mañana.

Hay educación dentro de la escuela y fuera de ella. Todos sabemos de educación. Una madre enseña a su hijo a hablar. Un maestro enseña a escribir. **La educación es inherente a toda**

sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Es un proceso que posee un origen, es el producto de múltiples procesos desconocidos por nosotros. Sin educación cada grupo social tendría que reconstruir por si solo el patrimonio de toda la humanidad (Entre siglo XIV y XIX se conocieron los llamados niños lobos, que carecían de contacto social y lograron vivir en la naturaleza) El ser humano alejado de sus congéneres vive muy cercano al mundo animal. (Los niños lobo no sabían hablar, pues el lenguaje es una construcción histórico-cultural). **Es preciso afirmar que la educación es necesaria y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.**

La educación sola tampoco alcanza, la sociedad y sus miembros necesitan tres tipos de reproducción: la reproducción biológica, la reproducción económica y la reproducción del orden social o cultural. Este último depende de la producción y distribución de saberes. **La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados socialmente valiosos a los nuevos miembros de la sociedad.**

Cuando las practicas educativas se conservar favorecen la reproducción. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje no son pura, total y completamente reproductivos, esto debido a tres razones: las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación, la comunicación social es inestable (y se distorsiona) y, por último, ciertas conductas serán diferentes porque varían algunas condiciones histórico-social. **Las practicas educacionales son productivas cuando tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden,** por ejemplo, una familia donde los hijos actúan de manera autónoma sin repetir las conductas de los padres.

Educación y poder: Siempre que se habla de educación se habla de poder. El poder no es necesariamente algo negativo; es posible educar mediante la violencia o el consenso, de forma más democrática o más autoritaria. Es la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla. **La educación es poder en la medida en que incide y determina el hacer de otro alguien social e individual.** El poder es algo cotidiano y su diversidad nos permite establecer dos categorías: macropoder; ejercido por políticos, empresarios, medios de comunicación, y micropoder; de una madre al hijo al establecer límites, un supervisor al directivo, pero también, un hijo o un directivo ejercen poder. **Para construir una democracia, que es la forma de poder que se valora en el aula, es preciso considerar los problemas del poder. Ponerlos en evidencia, aceptarlos y encontrar la forma para resolverlos.** Nos importa el poder. El saber es tanto una información como un saber actuar como una conducta. **Las instituciones escolares y la educación no son neutras,** ellas enseñan a ejercer el poder al poner en practica la democracia. Las instituciones intervienen en el modelado de las conductas, de los principios del orden, de lo valido y lo legitimo, también contiene contradicciones. **Cuando un individuo es socializado en un orden y en un desorden, es un potencial agente de cambios.**

Entonces, **¿Qué es educación?** Es un conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad. Los saberes a los que nos referimos no son los del saber erudito, si no los comportamientos sociales, los hábitos y los valores respecto de lo que está bien y lo que está mal. Estos saberes no son innatos, se enseñan y se aprenden. Si bien la educación es universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época a otra. **En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que trasmite diferentes saberes y adopta distintas formas en cada época y en cada sociedad. La educación es una práctica social y es una acción.** Es una **práctica** porque efectivamente se hace y **es social** porque es necesario para los seres humanos,

es universal, transmite saberes, implica relaciones de poder, está pautada o tiene una relación institucional.

Aun hoy en día hay autores que definen la educación como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes. En el siglo XXI sería reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares. También los niños enseñan a los adultos (el nieto que le ayude con el internet a la abuela). Ha habido planes de alfabetización de adultos. **La definición de educación que nosotros presentamos no se reduce a quien enseña a quien.**

Cuando la educación es un problema: educación, pedagogía y ciencias de la educación.

La pedagogía es el campo de saberes que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. **No es lo mismo hablar de pedagogía que de ciencias de la educación.** El avance de las ciencias de la educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vida pedagógica un status epistemológico. **La pedagogía**, entre el siglo XVII y el XX, nace como una disciplina normativa, constituida por teorías que decían como debía ser la educación en general y la escuela particular. Por el contrario, **el campo de las ciencias de la educación** se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico. Se recurrieron a conceptos de otras ciencias; psicología, sociología, historia, etnología y ciencias políticas. **Todas estas miradas son pedagógicas en tanto atiendan a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje de los saberes. Actualmente también se busca actuar sobre estos problemas.** Para Durkheim la pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza. En el presente la pedagogía tiene una **doble función; presentar evidencias sobre el funcionamiento de la educación y recuperar la tarea normativa de la vieja pedagogía.** La pedagogía científica o la ciencia de la educación son las que ofrecen datos, información y diagnóstico para mejorar la educación. Se propone una relación más estrecha entre teoría y práctica. **El docente como quien construye teorías a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica**

OCAÑO, J. (2017) "La relación pedagógica moderna. Esquemas analíticos y algunos desafíos contemporáneos".

El "arte de la distancia" y la democracia

El aula refleja las mismas tensiones que en la sociedad, por lo tanto, la reflexión pedagógica puede ir de la mano de la reflexión política. La distancia entre el que sabe y el que no sabe funda el acto pedagógico y lo justifica. El resultado fuera de la escuela es una sociedad embrutecida por la dependencia y el dominio de unos sobre otros. **¿Cómo conseguir una sociedad emancipada desde la educación? ¿Cómo indisciplinar la pedagogía?** La acción pedagógica en la escuela no tiene necesariamente que tener el signo de la dominación, puede serlo el de la liberación o transformación. **Quizás el punto de partida de la enseñanza sea el de una desigualdad superable por la propia acción pedagógica. ¿En qué consiste esta desigualdad?** Esta no se trata de diferencia de inteligencias ni de voluntad, sino entre **prácticas sociales distintas** (el profesor cuenta con dichas herramientas culturales y el alumno no, al menos al principio). Los alumnos, en principio, no cuentan con los instrumentos teóricos y prácticos y las herramientas culturales que permiten pensar, problematizar y transformar la práctica social en las que están envueltos; el profesor si cuenta con dichas herramientas. **Aquellas herramientas posibilitan ocupar el lugar de la verdadera decisión.** El maestro debe substraerse del aula para pensarla, construir una teoría y por eso decidir, con un respaldo conceptual o teórico. **La relación profesor alumno que se encuentra en desigualdad, debe ser superada por la acción pedagógica. De esta manera la acción pedagógica escolar podría ser la clave para inaugurar una sociedad democrática.**

- v **Escuela Tradicional:** La educación moderna responde a la estructura social derivada de las formas de **producción de las sociedades industriales** (funcional a los intereses de la burguesía). En el inicio de la modernidad la pedagogía estaba orientada a eliminar o superar la desigualdad. Esto hacia que ambos polos estén relacionados por una **verticalidad**; el profesor que sabe y el alumno que carece de dichos bienes culturales y de dichos instrumentos. Sobre el profesor esta la responsabilidad de la educación y su autoridad se basa en el saber que debía enseñar. **El profesor tiene una posición de privilegio** donde decide sobre la propia relación pedagógica, es una relación antidemocrática. Si la escuela cumple bien su cometido habrá puesto en manos de todos, los instrumentos teóricos y prácticos para **ejercer su ciudadanía**. Enseñado **a todos** lo mismo tratándolos **como iguales**. Se parte de una relación piramidal de desigualdad, pero su finalidad es eliminar dicha distancia e inaugurar la democracia.
- v **Escuela Nueva: Se propone una nueva relación pedagógica mas horizontal.** Ya no se trataba de llevar las luces al pueblo, sino de desarrollar “las potencialidades” con el fin de su integración a la vida social, con la convicción de que todos somos valiosos para el sistema. Se va de la cuestión pedagógica del intelecto al sentimiento, de lo lógico al psicológico, de los contenidos hacia los métodos pedagógicos, del profesor al alumno, del esfuerzo al interés, de la disciplina hacia la espontaneidad. La nueva pedagogía liberal materializa el proceso de democratización de la sociedad y la consolidación de la democracia liberal. **El plano de la decisión es aun ocupado por el profesor, pero en representación del alumno en la medida que los intereses son considerados.** El lema “todos somos iguales” se reemplaza por la idea de que somos **individuos distintos, que cada uno debe ser respetado y tratado según sus características particulares**. Solamente pudieron aprovechar las bondades de esta nueva pedagogía aquellos sectores sociales con capacidad de inversión.
- v **Escuela Tecniciata:** La escuela nueva se veía incapaz de generalizarse en los sistemas escolares como practica educativa. Había nuevas demandas en el escenario de posguerra. Se iniciaba una expansión capitalista que conduciría a una etapa de industrialización. **Se buscó articular el sistema escolar con las necesidades del sector productivo; desarrollando un modelo industrial con empleo intensivo de recursos humanos calificados.** Sus principios fueron; eficacia, productividad, calidad y competitividad. **Se establecen relaciones horizontales, pero la decisión está fuera del aula en un conjunto de expertos o técnicos.** El profesor y el alumno se ven despojados del plano de la decisión.

Desafíos de la escuela para recuperar la política

En la lucha contra el sistema antidemocrático se produjo la hipoteca. El supuesto[1] fue construir una sociedad democrática casi exclusivamente por la vía de la experiencia democrática interna en la escuela, en la propia relación horizontal entre profesor – alumno. **En la conquista de una pedagogía más horizontal y por lo tanto democrática se hipotecó la política y, por ende, la pedagogía.** Esto no quiere decir que la política no esté en la educación, sino que se encuentra omitida, se oculta las decisiones que competen a la transformación de lo social. Hoy la escuela moderna sobrevive en un contexto cultural “posmoderno” hostil, que se ha transformado adecuándose a las demandas del mercado. Todo en una sociedad despolitizada, incapaz de decisiones objetivas, que desprecia al intelecto y la ciencia. **Es posible retomar esa lucha, desde la forma crítica dirigida a nuestras propias conquistas materializadas en ciertas prácticas y ciertos discursos. Una crítica abierta y rigurosa, rechazando también el discurso “políticamente correcto”.** Los nuevos desafíos que enfrenta la escuela hoy son; a favor de la; hacerse cargo de la cultura sistematizada, del conocimiento científico, la cultura popular y los saberes de la experiencia; facilitar el acceso a todos; recuperar la autoridad del profesor y la centralidad del alumno.

ROIG, A. (1998) "Educación y Dependencia". En: La Universidad hacia la democracia.

EL proceso de **"enseñanza-aprendizaje"** implica una relación entre quien enseña y quien aprende, que desde la **concepción tradicional** se apoya en una proyección de la estructura familiar y de sus típicas relaciones. **"Educar"** (educare) significa conducir, tarea desempeñada por el "educador" respecto del "educando", también denominado **"alumno"** que quiere decir originalmente "persona educada por otro", **"alimentada"**. Esta noción de alimentación deriva de la incapacidad y debilidad. Esta proyección supone una repetición de los padres en el hijo. El paso en falso se da en la constitución de los padres como "modelo", que es un hecho histórico y no pertenece al orden de la naturaleza. **En la relación educativa el niño no es repetición, sino novedad, y el "educador" no es necesariamente "modelo"**.

Las relaciones educativas reciben una muy distinta interpretación, ya sea que las determinemos a partir de una "filosofía de la mismidad"; o a partir de una "filosofía de la alteridad".

1. **Filosofía de la mismidad:** es una relación "dominador-dominado". El padre o el educador es entendido como una "totalidad" y el niño es entendido como circularidad o mismidad, como una repetición de un modelo. Tiene una pedagogía pasiva, que desemboca en una educación opresiva y dominadora, que toman los "universales ideológicos"[2]. No hay "novedad", sino "circularidad". Lo nuevo aparece como irruptor que es reprimido. También socialmente se reprime lo nuevo. Todo esto se ha denominado "paternalismo".

2. **Filosofía de la alteridad:** las relaciones educativas se enriquecen y diversifican. Tienen diversas relaciones "educador-educando", "educando-educador", "educando-educando" y "educador-educador". Implica una pedagogía activa, funda una educación en vistas de la liberación.

En el fondo podríamos reducir todas las relaciones pedagógicas ante una fórmula: "estudiante-estudiante".

Los "universales ideológicos", en la medida en que son impuestos, encubren la relación dominador-dominado, de donde nace la escuela autoritaria que se caracteriza por un régimen de controles y castigos. Así forman un hombre pasivo y resignado. En esta escuela se ocultan las formas de dependencia dentro de las cuales se encuentran los docentes, como instrumentos a través del cual un sistema de opresión se ha internalizado y luego internalizado por los niños. **No solo son las dependencias de unos grupos sociales, son las formas de dependencia de una nación respecto de otra, relaciones "imperio-colonia"**.

Para que se constituya una pedagogía de la alteridad o de la liberación, es necesario dar un nuevo contenido. Es necesario el despertar de la sensibilidad social en los hombres. No se trata de crear conciencias "caritativas", sino simplemente justicieras. La nueva pedagogía, la de nuestros días, es una pedagogía con profundo sentido social.

TENTI FANFANI, E. (1984) "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis".

La **reflexión y el análisis** surgen de una necesidad de la percepción de que algo no anda bien en el campo de las ciencias de la educación. Esta insatisfacción desencadena en la búsqueda de soluciones.

La sociología como disciplina puede ser interpretado como **una conquista más de la racionalización del mundo.** Según **Max Weber**, la novedad en la racionalidad científica esta la creencia de que "no existe fuerza misteriosa e incalculable que entre en juego, sino que se pueden dominar todas las cosas mediante el uso del cálculo. Esto significa el **desencanto del mundo**". A partir de Marx el desencanto llega hasta el propio reducto científica, ya no será posible creer en la fuerza propia de la idea verdadera, habrá que explicarlas en virtud de la fuerza social que la impulsa

y difunde. Marx inicia una tradición al demostrar la importancia de las determinaciones sociales más generales (lucha de clases) sobre las prácticas intelectuales. Pese a todo, todavía se tiene a creer que la **ciencia es la conquista de la verdad**, conformada por conocimientos sólidos e inmovibles. Esta concepción es criticada por el positivismo, Thomas Kuhn critica el desarrollo continuo y acumulativo del conocimiento científico. Para Robert K. Merton, sociólogo norteamericano, se compone una especie de consenso moral de los científicos, un paradigma de la actividad, cuyos principios son; el universalismo (la pretensión de la verdad), el comunismo (hallazgo producto de la colaboración social y para la comunidad), el desinterés (que excluye todo motivo y lo reduce a una compulsión institucional), el escepticismo organizado (cuestionamiento de ciertas bases).

La sociología del conocimiento sigue anclada sobre un paradigma ideal de las ciencias. Todo lo que no encaja dentro del modelo es interpretado como patológico. Al enfatizar los elementos de interés colocan la lucha en lo atípico y por lo tanto sancionable. Esta es una característica permanente de todos los campos científicos.

UN ESQUEMA DE PERCEPCION: La teoría del campo científico

- I. En lugar de comunidad científica **Pierre Bourdieu** propone el concepto de **campo de producción simbólica**. Constituido por un conjunto de agentes y de instancias. En el campo científico, ciertos mecanismos genéricos regulan la aceptación o la eliminación de los nuevos ingresantes o la competencia entre diversos productores.

Cada campo es un **espacio de juego** que incluye a sujetos e instituciones especializadas en producción, difusión y consagración de conocimientos. En el campo se desenvuelve una **lucha entre agentes** e instituciones **por** el monopolio de la **autoridad**. **Este es el verdadero objeto de la lucha**. La autoridad contiene; la capacidad técnica como dominio de saberes y como saber hacer, y también, como poder social. La autoridad es, entonces, una capacidad de hablar y de actuar legítimamente. **Esta se le reconoce a un agente determinado**. (Queda comprobado cuando un investigador descubre que otro publica un resultado que él iba a alcanzar. No es de su agrado dicha noticia. Esto se debe a que su trabajo debe ser interesante para él e importante para otros. **De aquí la elección de temas a investigar**)

- II. **Todos** los integrantes del campo **poseen** un conjunto de **intereses comunes**. Toda lucha supone un **acuerdo** acerca de ciertas reglas de juego y de lo que vale la pena luchar. **El que juega acepta el objeto de juego y los límites** que no hay que trasgredir. Solo se esperan revoluciones parciales, capaces de destruir jerarquías, pero no al mismo juego. **La lucha es el motor del campo**. Lo que cambia son los integrantes que la componen y todo cambio asegura la permanencia del campo de juego. Cada campo posee un estado de la distribución del **capital específico** (crédito y prestigio o reconocimiento) **acumulado** en las luchas anteriores. **Los dominantes**, que ocupan las mejores posiciones, practican estrategias de dominación, y los **desposeídos o dominados**, se embarcan en estrategias subversivas del orden establecido. Quienes más tienen, más probabilidad poseen de ampliar su "capital".

Se llevan a cabo estrategias en busca de reconocimientos.

- III. No puede entenderse la producción del campo si no se introducen los consumidores del producto. **Existen dos mercados básicos de consumidores**; el primero es el **mercado restringido**, constituido por los colegas del campo; el segundo es el **mercado ampliado**, formado por no especialistas que consumen los saberes producidos en un campo científico determinado. **El producto estará determinado al mercado al que se dirige**.

Alfred Schutz propone **tres tipos ideales de mercados del saber social**. En primer lugar, "el **conocimiento experto**", está limitado a un campo restringido. Luego el conocimiento del "**hombre común**" que tiene un conocimiento funcional de muchos campos que no son necesariamente coherentes. Entre el primero y el segundo existe un tipo intermedio, el conocimiento del "**ciudadano**

bien informado” llegando a opiniones razonablemente fundamentadas en campos que no se relacionan con su propósito a mano.

Raymond Boudon propuso un **mercado triple para el producto intelectual**. Mercado tipo I, constituido por el juicio de los pares del productor, siendo la comunidad científica quien lo recompense. El mercado tipo II, formado por un público más amplio (en ciencias de la educación pueden incluirse maestros, periodistas especializados, militantes sindicales, estudiantes universitarios, etc.). El tercer mercado es el de la opinión pública en general. En ciencias sociales se busca reconocimiento fuera le grupo de pares. Esto no está muy bien considerado por los integrantes del campo científico.

IV. **Los campos poseen un grado variable de autonomía relativa.** Se mide por la capacidad de imponer las normas de su producción y los criterios de evaluación. La autonomía está relacionada con el grado de estructuración de los campos. **Los más estructurados suelen limitar el ingreso y poseer un gran capital cultural acumulado para la producción.** Esta determinación social del producto es ejercida por las clases dominantes de una sociedad.

Las relaciones de dominación en el interior de los campos científicos no son una simple reproducción, **deben ser descubiertas en cada caso**, mediante el análisis de campos científicos específicos e históricamente determinados.

EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: Hipótesis generales.

El campo de ciencias de la educación se encuentra **en proceso de constitución**. Hoy se registran **intentos por unificar** un campo de la investigación científica (congresos, seminarios, instituciones, etc.). Dado que esta en constitución, el intercambio entre productores se ve dificultado por la **inexistencia de un conjunto de reglas** del juego comúnmente aceptadas. Tampoco están tan claros los límites. Este campo posee: débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico. Sus rasgos más salientes son:

Inexistencia de un mercado unificado donde circules los productos del trabajo intelectual.

No existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión será un requisito para el ingreso al campo. Por ello la facilidad con la que se improvisan investigaciones, tiene un fácil ingreso.

La destrucción y baja autonomía hacen que los criterios de la producción y de la evaluación de los productos vengan desde afuera. En general se producen a pedido del cliente.

Conocimiento útil vs. Conocimiento verdadero

La institucionalización de una política gubernamental de investigación educativa constituye la intención de ligar las prácticas científicas con las prioridades políticas educativa. Esta intención coincide con la separación de las ciencias de la educación de la filosofía y de la pedagogía. La producción de saber se subordina crecientemente a las necesidades de la planeación moderna.

La expansión del conocimiento técnico marca la intención creciente de controlar la naturaleza y la vida de los hombres en general. La investigación educativa, a partir de este momento, se verá enfrentado con una demanda del estado, que debe ser respondida en términos de conocimiento útil y eficaz. Las ciencias de la educación en la toma de decisiones van acompañadas de: utilización de cuantificación, reducción de problemas a variables, sofisticación técnica en el tratamiento de los datos, etc.

El desarrollo de la investigación educativa contratada

La cientificidad se equipara a la utilidad, y esta requiere el cálculo. Aquello que no es medible no es digno de constituirse en objeto de reflexión científica. El estado opto por dos opciones; la primera, reforzar o crear organismos dedicados a recolectar datos acerca del sistema educativo y luego realizar investigaciones para la acción y toma de decisiones. La segunda, impulsar la creación de nuevas instancias de investigación independiente pe ligada al campo de la toma de decisiones.

Así se crea una red paralela de producción de saberes científicos acerca de la educación que se va imponiendo sobre las instancias tradicionales.

La dependencia aparece cuando el que paga impone la problemática a tratar, el perfil del producto, y a veces llega a definir la estrategia metodológica y técnica, el tipo de datos, etc. Esta política afecta el mercado del trabajo científico y el estatus de los investigadores. Mientras que la universidad le ofrece al investigador seguridad de empleo, la investigación contratada tiene el tiempo límite de la duración del proyecto. Nadie garantiza estabilidad en el empleo y muchas veces de suspender o retroalimentar el trabajo conforme la demanda. En este contexto la movilidad y el ascenso de los investigadores dependerán del capital de relaciones sociales que cada uno posea.

Sumado a la facilidad con la que se en el campo se agrega la movilidad temática de sus investigadores.

La dominación de este campo es en el control de los puestos y las posiciones institucionales, existen redes o familias de interés común.

Los paradigmas teóricos

Thomas Kuhn llama “ciencia normal” por el predominio de un paradigma para definir los problemas y las estrategias de su resolución, posteriormente lo llama “matriz disciplinaria”. **Se trata de un conjunto de enunciados que poseen la propiedad común de pertenecer a una tradición de reflexión que se caracteriza por rasgos que lo diferencian de otras tradiciones.**

En el campo de las ciencias de la educación aparecen dos sistemas: el empirismo y el humanismo educativo. El empirismo puro tiende al conocimiento descriptivo en variables controladas. El humanismo educativo se acerca a la tradición filosófico-pedagógica, para concentrarse en la búsqueda y/o contemplación de los fundamentos, las esencias del hombre previo a todo resultado del trabajo de la razón.

Otro eje de relaciones son las investigaciones que tienen como finalidad aumentar la eficiencia del sistema o, por otro lado, la investigación crítica, que cuestiona, descubre y denuncia situaciones.

En México las demandas sociales se dan por interesados en la educación y los burocráticos favorecen la investigación crítica. Existe una intención reformista del sistema educativo nacional. Un cierto pluralismo teórico - epistemológico es una consecuencia de una situación donde se expresan relaciones entre diversas fuerzas sociales. La tensión entre los paradigmas objetivistas y teorizantes y los enfoques opuestos, que privilegian el análisis de la interacción, de las prácticas y agentes concretos componen otro eje organizador. Cuando los sistemas y aparatos políticos se hacen más complejos, el poder se descentraliza y pluraliza y permite la existencia de contrapoderes. La toma de decisiones ya no es una imposición, es una negociación. No es que la dominación desaparezca o que la dominación política se autónoma, sino que se trata de un nuevo tipo de dominación, que recurre a negociaciones, alianzas, etc. Por ello permite el surgimiento de una demanda de investigación social en general y educativa. **La cuantificación de la política y la politización de la investigación educativa se expresa en una cierta pluralidad, como consecuencia de la presencia del conflicto y la diversidad en el seno mismo de la administración del sistema educativo. Las demandas del estado y del público generalmente favorecen la producción tecnocrática para el mercado ampliado o de los “ciudadanos bien informados”.**

El prestigio relativo de las ciencias de la educación

Las ciencias de la educación y sus cultores no gozan de un elevado prestigio. En el interior del campo los saberes se perfilan en jerarquías de agentes de instituciones y de especialidades y temas. Cuando la ciencia política, la economía o la filosofía se integran al campo de ciencias de la educación tienden a situarse en los escalones más altos de la jerarquía. Hay una tendencia a que los “grandes temas” sean propiedad de los “grandes agentes”. El científico y el

investigador se imponen sobre el maestro y la escuela, porque **producir lo nuevo tiene más reconocimiento social que reproducir lo conocido.**

La creencia en la eficacia propia de la practica científica

No es cierto que la inserción social del científico sea un obstáculo insuperable para construir una ciencia de la educación. El investigador puede encontrar las armas para neutralizar los determinismos sociales. Este debe eludir la descripción estática de lo real, como la formulación de las puras utopías. **Su objeto consiste en encontrar la lógica real que preside el funcionamiento de los procesos e instituciones educativa, que muchas veces permanecen ocultos a la conciencia de los sujetos que los padecen.**

Hay una necesidad de impulsar el desarrollo de un campo cada vez más autónomo, pero no independiente. Tampoco neutral o desinteresado. La autonomía es precisamente la condición del desarrollo de auténticos intereses científicos. En esta autonomía son los propios investigadores quienes poseen a facultad de traducir a su propio lenguaje las determinaciones sociales más generales. Estas son eficaces si pasa por la mediación de los sistemas teóricos y conceptuales que hacen que una demanda o problema social se convierta en un problema – objeto de investigación. Por último, el investigador tiene la capacidad de elegir sus estrategias de trabajo, el derecho a ser evaluado por sus pares y según los criterios que se imponen dentro del propio campo.

[1] Se sabe que no hay garantía de esto, porque cuando la pedagogía tradicional era antidemocrática en el aula afuera se buscaba la construcción de una democracia. Y a la inversa con la escuela nueva (que son la llama nueva y tecnicista) predominaba un formato democrático que en la sociedad era menos democrático. Toda una contradicción.

[2] Podríamos definir estos universales como conceptos que por el valor social justifican la incorporación de lo “otro” en lo “mismo”. Lo “otro”, lo *alterus*, lo “nuevo”, el niño, el adolescente, debe incorporarse en lo dado, reconocido, aceptado, consagrado. Universales ideológicos como, por ejemplo; Dios, nación, libertad, patria, civilización, etc.

UNIDAD 2: SOCIEDAD Y EDUCACION.

Continuamos tomando al sistema escolar como un factor de movilidad social, según la ideología de la “escuela liberadora”, cuando, al contrario, todo lo contrario, ella tiende a mostrar que es uno de los factores más eficaces de conservación social, pues contribuye a la apariencia de legitimidad de las desigualdades sociales, y sanciona la herencia cultural y el don social es tratado como un don natural.

No es suficiente enunciar el hecho de la desigualdad delante de la escuela. cada familia transmite a sus hijos, más por vías indirectas que directas, un cierto capital cultural y un cierto *ethos*, sistema de valores implícito y profundamente interiorizados, que contribuyen para definir, entre otras cosas, las actitudes que hacen al capital cultural y a la institución escolar. La herencia cultural, que difiere, sobre los dos aspectos, según las clases sociales, es la responsable por la diferencia inicial de los niños delante de la experiencia escolar y, consecuentemente, por las tasas de éxito.

La transmision del capital cultural:

El análisis de los casos en que los niveles culturales de los padres son desiguales no debe hacernos olvidar que ellos se encuentran vinculados, y las ventajas que están asociadas a los padres son acumulativas. Una evaluación precisa de las ventajas y de las desventajas transmitidas por el medio familiar debería llevar en cuenta no solamente el nivel cultural del padre o de la madre, también el de los ascendientes de una u otra rama de la familia (y también, sin duda, el del conjunto de la familia extensa).

Así, en virtud de la lentitud de los procesos de aculturación, diferencias sutiles vinculadas a las antigüedades del acceso a la cultura continúan con la separación de individuos aparentemente iguales en cuanto al éxito social y asimismo al éxito escolar. La nobleza cultural también tiene sus grados de descendencia.

Un análisis multivariado, teniendo en cuenta solamente el nivel cultural del padre y de la madre, el de los abuelos paternos y maternos y la residencia en el momento de los estudios superiores y durante la adolescencia, y también un conjunto de características del pasado escolar, como, por ejemplo, la rama de los cursos secundarios (clásico, moderno u otro) y el tipo de establecimiento, permite explicar casi enteramente los diferentes grados de éxito obtenido por los diferentes subgrupos definidos por la combinación de esos criterios; y eso sin apelar, absolutamente, a las desigualdades innatas. Consecuentemente, un modelo que tenga en cuenta esas diferentes variables – y también las características demográficas del grupo familiar, como el tamaño de la familia – permitiría hacer un cálculo muy preciso de las esperanzas de vida escolar.

Los niños oriundos de los medios más favorecidos no deben a su medio solamente los hábitos y entrenamientos directamente utilizables en las tareas escolares, la ventaja más importante no es aquella que obtienen de la ayuda directa que sus padres le pueden dar. Ellas heredan también saberes, gustos y un “buen gusto”, cuya rentabilidad escolar es mayor cuanto más frecuentemente esos imponderables de la actitud son atribuidos al don. En todos los dominios de la cultura, teatro, música, pintura, *jazz*, cine, los conocimientos de los estudiantes son tanto más ricos y extensos cuanto más elevado es su origen social.

La parte más importante y más activa (escolarmente) de la herencia cultural, se trate de la cultura libre o de la lengua, se transmite de manera osmótica, incluso cuando falta cualquier esfuerzo metódico y cualquier acción manifiesta, lo que contribuye para reforzar, en los miembros de la clase culta, la convicción de que ellos sólo deben a sus dones esos conocimientos, esas aptitudes y esas actitudes, que, de ese modo, no les parecen el resultado de un aprendizaje.

La elección del destino

Las mismas condiciones objetivas que definen las actitudes de los padres y dominan las elecciones importantes de la carrera escolar rigen también las actitudes de los hijos delante de esas mismas elecciones y, consecuentemente, todas sus actitudes con relación a la escuela.

De tal forma que, para explicar su renunciar a enviar a sus hijos a un establecimiento secundario, los padres pueden invocar inmediatamente después del costo de los estudios, el deseo de los hijos de no seguir los estudios.

A diferencia de los niños oriundos de las clases populares, que son doblemente perjudicados con respecto a las facilidades de asimilar la cultura y la propensión para adquirirla, los niños de las clases medias deben a su familia no sólo los estímulos y exhortaciones al esfuerzo escolar, sino también un *ethos* de ascenso social y de aspiración al éxito en la escuela y por la escuela, que les permite compensar la privación cultural con la aspiración fervorosa a la adquisición de cultura.

sería imprudente pretender aislar, en el sistema de relaciones que son las carreras escolares, factores determinantes y, *a fortiori*, un factor predominante. Pero, si el éxito en el nivel más alto del cursado permanece muy altamente relacionado al pasado escolar más lejano, habrá que admitir que las elecciones precoces comprometen muy altamente las oportunidades de atender tal o cual ramo de la enseñanza superior y en él triunfar. En síntesis, las cartas son jugadas demasiado temprano.

El funcionamiento de la escuela y su función en la conservación social

Para que sean favorecidos los más favorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore, en el ámbito de los contenidos de la enseñanza que transmite, de los métodos y técnicas de transmisión y de los criterios de evaluación, las desigualdades culturales entre los niños de las diferentes clases sociales. En otras palabras, tratando todos los educandos, por más desiguales que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar es llevado a llevar su sanción a las desigualdades iniciales delante de la cultura.

La igualdad formal que pauta la práctica pedagógica sirve como máscara y justificación con respecto a las desigualdades reales delante de la enseñanza y de la cultura transmitida, o, mejor decir, exigida.

Pero el hecho es que la tradición pedagógica sólo se dirige, por detrás de las ideas incuestionables de igualdad y de universalidad, a los estudiantes que están en el caso de tener una herencia cultural, de acuerdo con las exigencias culturales de la escuela. No solamente ella excluye los interrogantes sobre los medios más eficaces de transmitir a todos los conocimientos y las habilidades que la escuela exige de todos y que las diferentes clases sociales solo transmiten de forma desigual, ella tiende inclusive a desvalorizar como “primarias” y, paradójicamente, como “escolares”, las acciones pedagógicas volcadas para tales fines.

Más profundamente: la enseñanza tradicional se dirige objetivamente a aquellos que deben a su medio el capital lingüístico y cultural que ella exige objetivamente es que esa enseñanza puede permitirse no explicitar sus exigencias y no estar obligada a dar a todos los medios de satisfacerlas. La verdad de un tal sistema debe ser, entonces, encontrada en las exigencias implícitas y en el carácter implícito de sus exigencias.

Se nota, evidentemente, que un sistema de enseñanza como éste sólo puede funcionar perfectamente cuando se limita a reclutar y a seleccionar a los educandos capaces de satisfacer las exigencias que se les imponen, objetivamente, o sea, en cuanto se dirija a individuos dotados de capital cultural (y de la aptitud para hacer fructificar ese capital) que presupone y consagra, sin exigirlo explícitamente y sin transmitirlo metódicamente. La única prueba de que pueda resentirse no es, como se ve, la del número, sino la de la calidad de los educandos. La enseñanza en masa, de la cual se habla tanto hoy en día, se opone, al mismo tiempo, tanto a la enseñanza reservada a un pequeño número de herederos de la cultura exigida por la escuela cuanto a la enseñanza reservada a un pequeño número de individuos cualquiera. De hecho, el sistema de enseñanza puede acoger un número de educandos cada vez mayor sin tener que transformarse profundamente, si los recién llegados son también portadores de aptitudes socialmente adquiridas que la escuela exige tradicionalmente. Al contrario, ella está condenada a una crisis, cuando recibe un número cada vez mayor de educandos que no domina más, en el mismo grado que sus predecesores, la herencia cultural de su clase o que, procediendo de las clases sociales culturalmente desfavorecidas, son desprovistos de cualquier herencia cultural. Innumerables transformaciones por las que pasa actualmente el sistema de enseñanza son imputables a los determinismos propiamente morfológicos; así se comprende que ellas no toquen en lo esencial y que se cuestione tan poco en los programas de reforma, como en las reivindicaciones de educadores y educandos, la especificidad del sistema escolar tradicional y de su funcionamiento.

En fin, aquellos que la escuela “liberó”, maestros o profesores, colocan su fe en la escuela liberadora al servicio de la escuela conservadora, que debe al mito de la escuela liberadora una parte de su poder de conservación. Así, el sistema escolar puede, por propia lógica, servir a la perpetuación de los privilegios culturales sin que los privilegiados tengan que servirse de él. Otorgando a las desigualdades culturales una sanción formalmente conforme a los ideales democráticos, ella ofrece la mejor justificación para esas desigualdades.

Aproximación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

En general las investigaciones que han analizado las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristiano. Los análisis elaborados en torno al tema, se han focalizado principalmente en la Pedagogía de la

Liberación elaborada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, deteniéndose con rigurosidad en análisis que avanzan desde su método de alfabetización hasta sus aportes filosóficos.

Al respecto parecen centrales temas tales como:

1. La naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical;
2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concienciación;
3. La necesidad de constituir espacios de auto-educación popular, con y desde los/as oprimidos/as y explotados/as;
4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as;
5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación;
6. El reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía.

Historicidad de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Se identifica cinco grandes troncos históricos:

- a) Un primer tronco asociado en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, en torno a la creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores; que contribuya a liberarnos de mercaderes y clérigos; y que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio.
- b) Un segundo momento asociado a la primera mitad del siglo XX, planteó la necesidad de crear un proceso educativo coherente con los requerimientos de los trabajadores, que contribuyera a los procesos de concienciación y que potenciara las organizaciones sindicales y culturales creadas por el movimiento obrero.
- c) Como tercer tronco, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, sostiene que deben configurarse prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas; crear propuestas de educación como movimiento, es decir que articulen la creación cultural con la transformación social; y asumir que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la comunidad.
- d) Un cuarto tronco histórico desde los planteamientos del grupo se sostiene la importancia de contribuir a los procesos de lucha popular contra la opresión y la desigualdad educativa, y la urgencia de promover cambios sociales desde una concepción integral de la Educación Popular.
- e) Y finalmente, un tronco histórico asociado a la década de los '60 del siglo XX, articulada fundamentalmente en un marco histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental. Desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana emergieron al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de ésta Pedagogía Liberadora, nos referimos a la Filosofía de la Liberación, a la Teología de la Liberación y a las Teorías de la Dependencia.

Ejes para pensar en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primer Eje: Pre-supuestos y procesos relevantes

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se sustentan en algunos pre-supuestos, en primer lugar, reconoce la politicidad de toda práctica educativa, rechazando aquellas concepciones que promueven la neutralidad, la objetividad, el universalismo y la tecnificación, es decir, la pedagogía opera entrelazada a proyectos políticos, económicos y culturales, planteado en otros términos se engarza a proyectos históricos; en segundo lugar, su proyecto se enraíza en la construcción de movimiento social y popular, por lo que no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad; se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria; y en cuarto lugar, se apuesta a conformar subjetividades capaces de leer críticamente su realidad para transformarla.

En sintonía con los pre-supuestos mencionados y recogiendo los planteamientos del pedagogo chileno Rolando Pinto, podemos agregar a la 39 construcción de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas algunos procesos relevantes tales como:

- a) La re-organización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación.
- b) La acción formativa de un sujeto educando crítico-transformador de sí mismo, de los/as Otros/as y de sus relaciones con el mundo de la vida.
- c) La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica.
- d) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades.

Segundo Eje: Nudos constitutivos

Desde nuestra perspectiva las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se caracterizan al menos por cuatro nudos: Son contra-hegemónicas, territorializadas y territorializadoras, emergentes desde la Alteridad radical y de la Praxis.

- a) Pedagogías contra-hegemónicas Un primer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas reside en su carácter contra-hegemónico.
- b) Pedagogías Territorializadas y Territorializadoras Un segundo nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas radica en la importancia asignada a lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado.
- c) Pedagogías desde la Alteridad radical⁹ Un tercer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y que emerge enredado en los dos anteriores, radica en su opción ético-política por la Alteridad, es decir por el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a, explotado/a, dominado/a.
- d) Pedagogía de la Praxis Un cuarto nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, emana desde sus pretensiones transformadoras con respecto a la realidad histórica, concreta y material, y desde la crítica profunda a la racionalidad occidental moderna que escinde pensamiento y acción.

Las fuerzas del neoliberalismo, el capitalismo depredador, van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor, definiendo a la obtención de ganancias como la esencia de la democracia, promoviendo el aumento de desigualdades en riqueza e ingresos, y debilitando la fe pública en las instituciones que definen la democracia .

A medida que estas instituciones desaparecen –desde las escuelas públicas hasta los centros de salud– se produce también una seria erosión de los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos, y bien común.

Una negación de la desigualdad masiva, las disparidades sociales, la concentración irresponsable de poder en relativamente pocas manos, y un creciente mecanismo de muerte social y cultura de la crueldad. Defiendan la educación pública y superior como esferas públicas democráticas.

Una “sociedad eviscerada” –una sociedad a la que se le ha arrancado la gruesa trama de obligaciones mutuas y responsabilidades sociales. Esta cruda realidad ha sido denominada una “socialidad fallida” –un fracaso en el poder de la imaginación cívica, voluntad política y democracia abierta. Los valores de mercado se convierten en el patrón para darle forma a todos los aspectos de la sociedad; el individuo libre y poseedor de bienes no tiene obligaciones más allá de su propio interés; el estado benefactor, son los mayores enemigos de la libertad; el consumismo se convierte en la única obligación de la ciudadanía.

Los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes –financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos– para ejercer formas de control poderosas y diversas.

Contrarrestar la acrecentada habilidad del capitalismo global para desarrollar enfoques educativos que rechacen el desmoronamiento de la distinción entre las libertades de mercado y las libertades civiles, el desarrollo de formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas incluyendo la creciente criminalización de los problemas sociales tales como la falta de hogar, al mismo tiempo que restablecen un proyecto democrático radical que provee las bases para imaginar una vida más allá del mundo de los sueños del capitalismo. En esas circunstancias, la educación se convierte más que en una evaluación con altos niveles de exigencia y sistemas de premios. Lo que está en riesgo aquí es el reconocer el poder de la educación para crear la cultura formadora, necesaria tanto para desafiar las múltiples amenazas puestas en marcha contra la idea misma de justicia y democracia.

La pedagogía es a menudo tratada como un conjunto de estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas especificados con anterioridad. La pedagogía se torna sinónimo de enseñanza como técnica o práctica de una habilidad similar a un arte.

Para que una pedagogía sea crítica es, en parte, debe tener el reconocimiento de que la pedagogía es siempre un intento deliberado por parte de los educadores de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales.

La pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman.

La pedagogía crítica enfatiza la reflexión crítica, generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas a través del uso de recursos de la historia.

La expansión de la pedagogía crítica como un modo de pedagogía pública sugiere la producción de modos de conocimiento y de prácticas sociales en una variedad de sitios que no sólo confirman pensamientos opuestos, disenso y trabajo cultural, sino que también ofrecen oportunidades para movilizar instancias de ira y acción colectiva.

La pedagogía se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje no implica procesar el conocimiento recibido sino transformarlo, como parte de una lucha más extensa para lograr derechos individuales y justicia social. El desafío fundamental al que se enfrentan los educadores dentro del período actual de neoliberalismo, militarismo y fundamentalismo religioso es brindar las condiciones para que los estudiantes puedan abordar la forma en que el conocimiento se relaciona con el poder tanto de la autodefinición como de la entidad social.

La responsabilidad de los docentes como intelectuales públicos

Los académicos deberían combinar los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. Esto requiere encontrar formas de relacionar la práctica de la enseñanza en el aula con las operaciones de poder en la sociedad en general y proporcionar las condiciones para que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes críticos capaces de hacer, que quienes ejercen autoridad y poder se sientan responsables de sus acciones

Los educadores también tienen la responsabilidad de brindar a los estudiantes conocimiento crítico que tiene que estar por delante del conocimiento tradicional: tiene que ser mejor que cualquier cosa que pueda producir el conocimiento tradicional, porque sólo las ideas serias van a sobresalir. Enseñar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de sus responsabilidades, ya sean personales, políticas o globales. Se debe concientizar a los estudiantes acerca de las fuerzas ideológicas y estructurales.

Una de las tareas más importantes para los educadores comprometidos con la pedagogía crítica consiste en enseñar a los estudiantes de qué modo traducir cuestiones privadas en consideraciones públicas.

Para trasladar los problemas privados a cuestiones sociales. Como lo público colapsa en lo personal, lo personal se convierte en la única política que existe, la única política con un referente tangible o valencia emocional. El lenguaje de lo social es devaluado o ignorado.

Pedagogía crítica como proyecto de democracia insurrecta

una pedagogía que implacablemente cuestione el tipo de trabajo, las prácticas, y las formas de producción que se representan en la educación pública y superior.

La crisis actual de la educación se debe entender en relación al ataque más general que se libra contra todos los aspectos de la vida pública democrática. Esto sugiere que la pedagogía nunca puede ser tratada como un conjunto fijo de principios y prácticas que se pueden aplicar indiscriminadamente en una variedad de sitios pedagógicos. Por el contrario, siempre se debe definir en contexto, permitiéndole responder específicamente a las condiciones. La pedagogía como un proyecto indeterminado, abierto a revisiones constantes, y en diálogo permanente con sus propios supuestos.

Los educadores tienen la oportunidad no sólo de cuestionar críticamente y registrar su propia participación subjetiva respecto de cómo y qué enseñan, sino también de resistir todas las convocatorias a despolitizar la pedagogía a través de llamamientos a la objetividad científica o bien al dogmatismo ideológico. Esto sugiere la necesidad de que los educadores reconsideren el bagaje cultural y político que traen a cada encuentro educativo; también

La Pedagogía crítica y la promesa de una futura democracia

La pedagogía crítica necesita estar apoyada en un proyecto que no sólo problematice su propia localización, sino que también funcione como parte de un proyecto más amplio para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos existentes se podrían adaptar de mejor manera para abordar la promesa de una democracia radical como un objetivo anticipado más que mesiánico. La educación debería estar basada en una política dinámica que convierta la promesa de la democracia en una cuestión de urgencia concreta.

Una pedagogía transformadora, articulada mediante un proyecto de democracia radical, resiste la creciente despolitización de la ciudadanía, y rechaza la definición de educación mediante la lógica de la privatización, la transformación en producto, el dogma religioso, y la racionalidad instrumental. Tal pedagogía rehúsa definir a los ciudadanos simplemente como sujetos consumistas, y se opone activamente a la idea de la enseñanza como una práctica determinada por el mercado y al aprendizaje como una forma de entrenamiento.

La pedagogía crítica intenta provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en ese mundo atrapado en círculos de certezas, rigidez y ortodoxia. Lo que los educadores deberían desafiar en la coyuntura histórica actual es el intento por parte de los neoliberales de definir a la democracia exclusivamente como una responsabilidad, o bien de debilitar sus ideales sustanciales

La importancia política y pedagógica de luchar por el significado y la definición de democracia y sitúen este tipo de debate dentro de una noción amplia de derechos humanos

Pedagogía tiene un enorme poder para enseñar a los estudiantes acerca de la manera de influenciar a quienes ya poseen poder e inspirar y movilizar a los que no lo tienen. Lo primordial es que la pedagogía crítica debería brindar las condiciones para que los estudiantes logren entender cuál es su propio poder

Los estudiantes también deberían ser instados a ejercer una forma inusitada de responsabilidad civil como ciudadanos comprometidos que quieren luchar por la justicia social, económica y política

Los educadores también deben reconsiderar los roles críticos que podrían adoptar dentro de la educación pública y superior para oponerse a esos enfoques a la enseñanza que corporativizan, privatizan y burocratizan el proceso de enseñanza. Los educadores necesitan un lenguaje crítico para abordar estos desafíos de la educación pública y superior.

La pedagogía crítica y la cuestión de la autoridad

La pedagogía crítica es reconocer que la enseñanza es siempre directiva – es decir, un acto de intervención inextricablemente mediado por formas particulares de autoridad que los docentes pueden ofrecer a los estudiantes una variedad de herramientas analíticas, tradiciones históricas diversas y un amplio espectro de conocimiento. Esta es una forma de autoridad que abre la posibilidad del diálogo, intercambio, y reconsideración mientras que se rehúsa a caer en la pedagogía de las opiniones.

Los educadores deben deliberar, tomar decisiones y tomar posiciones, y al hacerlo reconocer que la autoridad. La autoridad, desde esta perspectiva, no está simplemente del lado de la opresión, sino que se usa para intervenir y moldear el espacio de la enseñanza y del aprendizaje para brindar a los estudiantes una variedad de posibilidades para desafiar los postulados sociales basados en el

sentido común, y para analizar los límites entre sus propias vidas diarias y las formaciones sociales más amplias que ejercen presión sobre ellos.

Lo que los estudiantes aprenden y cómo aprenden debería intensificar lo que significa experimentar la democracia desde una posición de posibilidad, afirmación y compromiso crítico.

La pedagogía debería ser interdisciplinaria, contextual, entablar las complejas relaciones entre poder y conocimiento, abordar críticamente las numerosas restricciones institucionales a las que está sujeta la enseñanza, y concentrarse en la forma en que los estudiantes pueden comprometerse con los imperativos de la ciudadanía crítica y la responsabilidad civil. La pedagogía crítica debe ser auto-reflexiva respecto de sus objetivos y prácticas, consciente de su proyecto en curso de transformación democrática.

Cómo dar sentido a la pedagogía para convertirla en crítica y transformadora

La pedagogía crítica debe abordar la importancia que juegan los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social.

La pedagogía crítica debe hacer que el conocimiento sea significativo para convertirlo en crítico y transformador. Esto sugiere relacionar lo que se enseña con una variedad de experiencias e identificaciones que los estudiantes traen a la clase.

Es necesario comprender, analizar, y de-construir este tipo de vinculaciones, a menudo

Conclusión:

A comienzos del siglo XXI, las nociones de lo social y de lo público no están desapareciendo sino que más bien que están siendo reconstruidas en circunstancias en las que en los foros públicos para debates serios, incluyendo en estos a la educación pública, se la erosiona.

La pedagogía como un modo de atestiguar un compromiso público en el que los estudiantes aprenden a estar atentos y ser responsables de las memorias, sufrimientos y narrativas de otros desaparece dentro de esta noción de aprendizaje guiado por el mercado.

La pedagogía crítica, en sus diversas formas, cuando está unida al proyecto de democratización en curso. La pedagogía crítica resulta peligrosa para muchos educadores y para otros también, porque proporciona las capacidades intelectuales y las normas éticas para que los estudiantes se hagan responsables del poder, luchan contra la pobreza, la destrucción ecológica.

Desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que vinculen la lectura de la palabra con la lectura del mundo, y se debería hacer de modos que aumenten las capacidades de los jóvenes como agentes críticos y ciudadanos comprometidos.

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje.

La democracia debería ser una forma de pensar acerca de la educación, una forma que tenga éxito en vincular equidad a excelencia, aprendizaje a ética, y entidad a los imperativos de responsabilidad social y bien público ser una forma de pensar acerca de la educación, una forma que tenga éxito en vincular equidad a excelencia, aprendizaje a ética, y entidad a los imperativos de responsabilidad social y bien público

Algunas aportaciones de las teorías pos críticas al cambio educativo

Mar Rodríguez Romero

Introducción

Se trata también de denunciar la convergencia de intenciones entre eficacia y mejora escolar y, por consiguiente, la debilidad del Movimiento de Mejora Escolar como alternativa a la hegemonía tecnológica de la eficacia.

Se ha planteado la reconstrucción del cambio educativo con recursos posmodernos y pos estructurales (Kemmis, 1995). Esta alternativa puede ser muy productiva porque trabaja con concepciones del cambio educativo que tienen un gran potencial debido a su compromiso inherente con la transformación social.

El cambio educativo y la reinención de las intenciones de emancipación

Las aproximaciones posmodernas, posestructuralistas y del feminismo posestructuralista cuestionan un aspecto esencial para el cambio en educación: la dimensión utópica de las prácticas pedagógicas. Esto implica problematizar una cuestión clave: la posibilidad de emancipación. Cuestionar el punto de referencia de las teorías críticas no implica renunciar a pensar o actuar de modo crítico. Es justamente la inestabilidad intelectual lo que provoca la acción política (Da Silva, 2005). (1986 en Kemmis, 1991), para acometer la reconstrucción del cambio educativo, y sostiene que la teoría social tiene que responder a los retos teóricos lanzados por el posmodernismo, pero encontrando modos de mantener la fe en el ideal emancipador de la teoría social crítica. Estas concepciones se han caracterizado por (Popkewitz, 1994): aceptar el dualismo global entre opresor y oprimido.

Se requiere un mapa más sofisticado de la opresión, que refleje una topografía social en la que no haya un portador privilegiado de opresión y sufrimiento, y que muestre que se puede ser, a la vez, opresor y oprimido. La emancipación es una aspiración contemporánea porque la dependencia, la opresión, el sufrimiento y la irracionalidad continúan. Desde los años sesenta, frente a la perspectiva marxista, que atribuía las injusticias a la dominación de clase o a la ideología burguesa. La opresión se refiere a las injusticias que surgen de las relaciones entre grupos sociales, que no siempre coinciden con la opresión premeditada de un grupo sobre otro. Tiene un sentido estructural, no se elimina sustituyendo a los gobernantes o a las leyes, porque es alentada de modo sistemático por las instituciones culturales, económicas y políticas claves. En un sentido amplio, la opresión estructural se refiere a las grandes y profundas injusticias que sufren algunos grupos debido a las maneras de pensar y actuar que la gente proyecta, a menudo de forma inconsciente, en las interacciones corrientes. Estas injusticias también son causadas por los estereotipos que difunden los medios de comunicación, por los estereotipos culturales y por los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos de mercado; en definitiva, son fruto de los procesos normales de la vida cotidiana (Young, 2000). La emancipación redefine nada no se refiere a un programa particular. Es un concepto crítico cuyo poder reside en que denuncia las diversas estructuras de opresión y en que no está concebida para ofrecer una visión clara, positiva y universal de lo que sería la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia o de la falta de igualdad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular (Kemmis, 1995). De este modo, la emancipación se acopla a las variadas formas de opresión y a sus múltiples cruces para dar respuestas específicas de transformación social y educativa.

El compromiso local y las políticas inclusivas de cambio

El compromiso que es capaz de responder a la cualidad plural de la emancipación y que resulta coherente con la multiplicidad de identidades y luchas sociales es aquel que posee un carácter local, contextualizado y susceptible de ser revisado. El compromiso local, como una modalidad de compromiso emancipador, implica formas alternativas de re-politización de la interacción humana promovidas por el posmodernismo y el posestructuralismo, la perspectiva foucaultiana rebate el

pesimismo que se suele asociar a las posturas posestructuralistas, porque dicha perspectiva se centra en las relaciones de poder específicas y en las tecnologías del yo en contextos locales y, a pesar de las manifestaciones en contra, no obliga a rechazar las visiones de sociedades mejores, sino que propone que estas se elaboren en el plano local. Campos en que los seres humanos luchan se solapan y se entrecruzan, lo cual produce un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Por un lado, se entiende que las distintas formas de opresión tienen dinámicas propias; por otro, se reconoce que, al mismo tiempo, esas formas suelen interaccionar entre ellas.

Las diferencias de grupo cruzan las vidas de las personas de múltiples formas y esto puede implicar privilegio y opresión para el mismo sujeto con respecto a diferentes facetas de su vida y en diferentes contextos institucionales. Esto se debe a que la mezcla de historia, subjetividad, intereses y capacidades que determinan desigualdad. A esto se une la fragilidad característica del compromiso local. La creación de un programa para el cambio educativo que pueda ser lo más inclusivo posible, es decir, que pueda dar cabida al espectro más completo de batallas y preocupaciones humanas, solo tiene sentido cuando se proyecta en el ámbito local. Los principales obstáculos para la realización de políticas inclusivas de cambio se relacionan con el modo en que las múltiples facetas de la opresión interaccionan entre sí o con la prioridad que tienen en las prácticas cotidianas de las escuelas y con el modo en que la innovación influirá y será influida por dichas diferencias internas. Este problema aumenta si consideramos que la producción de desigualdad en la escuela.

Es obligado reconocer que el área de acción del compromiso local está bastante acotada. Al centrar su atención en lo silenciado y en lo minoritario y al aplicarse a pequeñas políticas narrativas, vinculadas con la intersubjetividad humana, reduce su influencia en el contexto social y político general y estimula la fragmentación de iniciativas de emancipación. Sería necesario plantear programas inclusivos que buscasen el equilibrio entre el compromiso local y la atención a los asuntos que provocan el sufrimiento de diferentes grupos de seres humanos. Por lo tanto, son programas que se refieren a luchas sociales más amplias, relativas a asuntos que atañen a la mayoría de las personas.

Estrategias de conciliación entre compromisos locales y problemas sociales generales

Nancy Fraser (2000a) presenta una propuesta conciliadora entre compromisos locales y problemas sociales globales muy interesante, porque está articulada en torno a una perspectiva multifacética de la justicia social. Esta autora propone una definición de las dimensiones de la justicia social que revela las estrechas relaciones que estas dimensiones mantienen entre sí. En un primer acercamiento, centró su atención en la división que sufrió el proyecto crítico entre las corrientes socialistas y socialdemócratas partidarias de la política redistributiva vinculada a la justicia como igualdad y las tendencias multiculturalistas seguidoras de la política de reconocimiento de la diferencia, asociada a la justicia como reconocimiento cultural. Más recientemente, ha analizado el problema de la justicia social en el contexto de la globalización y ha incluido una tercera faceta de la justicia social: la justicia democrática (Fraser 2008). Vayamos por partes. En primer lugar, encarar la justicia social hoy exige considerar simultáneamente la redistribución de los bienes y el reconocimiento de la diferencia. Solamente con la identificación de las opresiones en las que se entrecruzan desigualdad económica y ausencia de respeto cultural es posible reconciliar ambas facetas de la justicia social. Por lo tanto, resulta imprescindible coordinar los esfuerzos de emancipación relacionados con las opresiones provenientes de injusticias socioeconómicas y de injusticias culturales. Para superar la bifurcación del proyecto crítico habría que reconocer la legitimidad de ambos programas de emancipación y abordar un proceso de armonización en el

ámbito programático y de sinergia en el plano político (Fraser, 2000b). La aspiración que preside este proceso es doble:

- Reconciliar las aportaciones más fructíferas tanto de la política socialista como de la política de los nuevos movimientos sociales.
- Recuperar las corrientes realmente valiosas de la crítica neo marxista al capitalismo para integrarlas con las corrientes más inteligentes de la teorización crítica pos marxista.

Solo puede producirse a partir de la tensión iluminadora que se está dando entre perspectivas críticas y tradiciones intelectuales posmodernas, posestructuralistas y del feminismo posestructuralista. El análisis de Nancy Fraser va más allá e incluye una tercera dimensión de la justicia social asociada a la globalización y a la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales: la dimensión política de la representación. Esta dimensión está relacionada con quién participa y con cómo participa en los debates sobre justicia social. Esta clase de injusticia puede apreciarse cuando las cuestiones de justicia social se enmarcan de tal forma que se impide la consideración de ciertos asuntos que incumben a determinados sujetos y se les niega la posibilidad a dichos sujetos de defender reivindicaciones transnacionales de primer orden sobre injusticias económicas o culturales. Se ignora el carácter global de las nuevas formas de opresión y porque no hay un espacio instituido en el que se oigan las voces de los millones de personas afectadas. Las cuestiones de metanivel abren un camino muy fructífero para la conciliación de reivindicaciones entre grupos afectados por injusticias económicas y por injusticias culturales, ya que a todos les preocupa la democratización del proceso a través del que se establecen y modifican las diferentes categorías de justicia.

Conclusión

El principal reto se encuentra en el plano de las acciones. Son las cuestiones prácticas, de desarrollo del cambio, la clave para evitar reincidir en la trampa de la abstracción, lo cual evitaría que se fracasase una vez más en el intento de influir en nuestras escuelas. Las propuestas de cambio que incluyen la voz del alumnado en la toma de decisiones de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007) y que promueven la investigación coparticipada del alumnado y del profesorado para la producción compartida de conocimiento (Fielding, 2004). Si este impulso democrático se sitúa en el ámbito de la globalización, sus consecuencias pueden ser muy prometedoras.

El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon

Los momentos políticos producen movimientos teóricos. Con la práctica de teorización que merge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación.

Movilizar todo lo que podemos encontrar en términos de recursos intelectuales para entender que es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas.

Lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

en los palenques, el cimarronaje, el malungaje y la muntu-ización llevados a cabo por numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia) y humanización.

Tales prácticas existieron no sólo en espacios liberados sino también dentro de los mismos contextos de esclavización. Se considera el funcionamiento pedagógico de la “cultura esclava”, apuntando la presencia de una “pedagogía esclava” dirigida a la articulación de una visión y expectativa ética de la humanidad del hombre negro y mujer negra, y a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma.

Estos legados, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos

El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon

En el siglo XX,

políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico. “Leer críticamente el mundo,” “es un hacer políticopedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad”.

“Lo opuesto de intervención es adaptación,” señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla”. La intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como político. “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico”, de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía Freire, “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”.

Para Freire, la educación se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción. Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba.

Su preocupación central eran los “oprimidos” y “el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido”. Eso implicaba en la práctica concentrarse en el análisis político-social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Así fue el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación que inquietaba Freire. Su proyecto entonces: a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana.

Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos—

no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza. Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no sólo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.

Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores–oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no) existencia. Da atención al problema del proyecto neoliberal, como también del “color de la ideología. Freire demuestra la praxis crítica, como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión, lo que McLaren y Jaramillo denominan como una “pedagogía perpetua”.

Nos interesa la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo ontológico-existencial del sujeto racializado dentro del marco de la descolonización deshumanización y la revolución social.

Fanon tenía una subjetividad, historia y proyecto marcadamente distinto a Freire. Su preocupación por el poder colonial tanto externo como interno, por las causas de alienación y deshumanización del sujeto negro colectivo, colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas y la relacionada barbarie capitalista, definió su obra, su acción política y su vida misma. La aclamación de Fanon mismo en Los condenados: “No soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros”, una Esclavitud construida sobre las espaldas, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeos. De hecho, y como Fanon hizo claro en su corta vida, en un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretnejidos.

Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, y como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos¹⁵, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

La descolonización afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera.

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación.

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, para analizar la experiencia, la condición y la situación de hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es

intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social.

La pedagogía de la sociogenia es así una “metodología imprescindible o indispensable” para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales. Pero es claro que para Fanon tal estudio no es objetivo, desinteresado y distanciado. La sociogenia más bien se construye y posiciona “desde” las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado tanto en *Piel negra* como en *Los condenados*.

Fanon hace de la sociogenia una suerte de pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema estructural y psicoexistencial racial/colonial y hacia el accionar transformativo de este problema-realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en el accional, queda evidenciado.

la sociogenia se puede entender como una posta de pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación. Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes se construyen una pedagogía y praxis de liberación encaminadas hacia no sólo una nueva humanización, sino también hacia nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundadas en una razón “otra”: en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/ imaginación decolonial.

Descolonización-dehumanización en Freire y Fanon:

La deshumanización “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos”— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación. La creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

La lucha por tal vocación exige la asunción de una utopía, la que requiere el gusto por la libertad —como parte de la misma vocación de humanización— y la esperanza, “sin la cual no luchamos.”

ulso e impulso a la conciencia crítica con relación a la deshumanización y, de ahí, a la acción, creación, invención e intervención hacia la humanización. Para Fanon, y particularmente en *Piel negra*, el sueño era una pérdida de tiempo ante la lucha por el nuevo día (2001); la esperanza, en cambio, era lo que alentaba fuerzas en la batalla por la descolonización. No obstante, para ambos fue el telos de la libertad, es decir la necesidad de lograr —individualmente y colectivamente— una conciencia de libertad de la dominación, que fue elemento constitutivo de la práctica —liberatoria y/o pedagógica— de transformación.

Esta noción de libertad praxística y existencial apuntaba para ambos la relación necesaria entre ética y humanización. En Fanon, esta relación se observa claramente en su argumento por un Estado-nación ético basado en los supuestos de dignidad y libertad universal.

Viviendo el problema ontológico-existencial-racial, Fanon pregunta por un dispositivo epistemológico que permite comprender las condiciones de este problema vivido. La diferencia entre Freire y Fanon, en este sentido y de mi modo de ver, no es por sí inconmensurable. La pienso, más bien, como reflejo de sus lugares diferenciales de enunciación, lugares subsecuentemente reflejados en sus maneras de concebir y estratégicamente posicionar el conocer, como también en sus maneras de engendrar y obrar la pedagogización. Por ende, ambos, juntos ayudan entender que no hay una sola manera de enlazar la pedagogía, la descolonización y la humanización.

Para Fanon, la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto conociente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial. La humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas de significancia fenomenológica, teleológica, ontológica-existencial y también ancestral, que abordan no sólo el “ser” sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad. Tales preguntas abren camino a un entreteje pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del sistema y condición de opresión colonial, como de uno mismo de sentido intra-, inter- y supra-humano.

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre y siempre en contra. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización.

Mientras para Freire “tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación”, para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización.

La limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de “raza”, como también de “género”, han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder.

Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al damné de Fanon, —Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra—, el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual.

Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del damné. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma. Lo descolonial pedagógicamente, y lo pedagógico descolonialmente.