

PEDAGOGÍA / TEORÍA DE LA EDUCACIÓN – CÁTEDRA I
Profesorado en Comunicación Social – FPyCS – UNLP –

Reflexiones pedagógicas para pensar las funciones de la educación y de la escuela ¹

Autoras:

Prof. Magalí Catino²

Mg. Virginia Todone³

Estas reflexiones van a iniciar con un campo de incertezas, cuestionándonos en un diálogo abierto, interpeladxs por las funciones de la educación en tiempos de pandemia, para arribar a una serie de preguntas que nos habiliten transitar otro paso más, desde y sobre la complejidad de la educación.

Llegadxs a este punto del desarrollo de los temas, del trabajo con ustedes, de haber avanzado sobre esa trama que sostiene la propuesta de la cátedra, pandemia y aislamiento social obligatorio de por medio, nos sentimos profundamente interpeladas respecto a nuestra función pedagógica en esta coyuntura. Las preguntas iniciales respecto a la función social de la educación adquieren una relevancia exponencial, no solamente por las condiciones socio / técnicas en que esta situación nos encuentra, sino por el acontecimiento que supone. Acontecimiento como algo que irrumpe, que marca un antes y un después, y que interpela fuertemente a nuestra condición humana y a un acto que no concebimos por fuera de esa humanización, por fuera de un cuerpo (el nuestro, social e individual) que hoy se ve afectado de una forma inédita.

Aun en este contexto, no queremos ni podemos renunciar a construir el acto pedagógico en el “estar ahí”, pero al mismo tiempo estamos intentando formas y

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

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

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

canales que nos posibiliten eso, porque estas herramientas, si algo nos permiten es encontrarnos en algún tiempo, compartir un no espacio. Las nuevas formas de vinculación nos están sucediendo, no las conocíamos de antemano, no bajo estas condiciones. ¿Cómo repensamos el vínculo pedagógico si no podemos ver expresiones de cansancio, de desacuerdo, de indiferencia, de molestia, otras de coincidencias, de miradas que nos muestran pensamientos que no dejan de sucederse, de caras de satisfacción cuando se logra entender lo que resultaba confuso, miradas que desconfían y a la vez ceden? Compartir “ese estar” nos permite -nunca nos garantiza, eso lo sabemos muy bien- la construcción de un vínculo sin el cual no hay acto educativo posible.

Al mismo tiempo también, inventar este “estar ahí” demanda, inventar, aprender, apropiarnos de unas capacidades y herramientas que estaban disponibles, pero no pensadas ni demandadas a configurar el vínculo pedagógico.

Nuestra función educativa ¿es garantizarles los medios para la adquisición de cierto cuerpo de conocimientos? La respuesta sería afirmativa de forma contundente desde el paradigma de la modernidad y la idea que centra a la educación como instrucción y adquisición de conductas propias del rol que nos toca ocupar y/o para el que nos estamos formando. Habrán visto que nuestra visión de la educación si bien no niega esto, la excede en múltiples aspectos. Y en este contexto, donde hay una realidad que nos desborda, un mundo que se está reconfigurando, donde lo distópico se vuelve más palpable aún, la pregunta sobre qué queremos conservar respecto del orden y la herencia cultural y en función de qué proyectos de futuro queremos intervenir pedagógicamente, se vuelve particularmente inquietante. Si la educación y la pedagogía implican futuros posibles, promesas de futuro, una apuesta hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, si la educación es utopía y esperanza, ¿cómo la hacemos viable en estas condiciones?

Por otra parte, preguntarse por las funciones educativas, involucra reconocer que las mismas inicialmente siempre han descansado en la capacidad de una sedimentación o configuración social y cultural, que podía legitimarse como respuesta posible ante

el mundo, que al menos suponía en continuidad. Hoy es complejo, asombroso e inaudito, un mundo que no podemos ni imaginar, ni puede sostener su legitimidad, ni puede dar una respuesta, con lo cual es un hecho que nos interpela y nos conmueve, porque no tenemos respuestas. Sí sabemos que estamos encontrándonos con ustedes, intentando reconfigurar e inventar con los tramos o trazos de preguntas, saberes y no respuestas, el hecho ético y político de pensar las funciones de la educación.

Por momentos angustiadx, profundamente humanxs, estamxs desafiadx a acompañarnxs y reinventar, con cada unx, el pensar qué funciones creemos que debe o podrá tener la educación.

La educación tiene una innegable y necesaria función conservadora, de traspaso y al mismo tiempo la esencia de la educación es la formación de la condición humana o como plantea Arendt “la esencia de la educación es la natalidad” (1996, p. 186), ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo, que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del tiempo, nacer es estar en proceso de.

Partimos del hecho de que toda sociedad, considerada en un momento determinado de su historia, define un sistema, formas y aquello que identifica como prácticas educativas (un cierto sentido y modelo normativo de educación). Es decir, sostiene y legitima las formas de la transmisión, de las pautas culturales que considera valiosas y que le han permitido configurarse como tal desde y en un sentido histórico, político y cultural, para proyectarse en el tiempo.

De ahí que, las objetivaciones culturales compartidas, se transportan a través de ese modelo al mismo tiempo que lo producen. Por lo tanto, no es producto de una acción individual, sino que es una compleja configuración dinámica, resultado abierto de la vida en común, que expresa sus necesidades y aspiraciones, finalmente sentidos de lo humano y de lo vital.

Por otra parte, el entramado social nos excede en tiempo y espacio, viene siendo el sedimento cultural, simbólico y político de la humanidad que ha contribuido a crear

y recrear, lo que es lo educativo hoy. Nosotrxs como sujetxs llegamos a un mundo que viene siendo antes de nuestra presencia en él.

La educación entonces es portadora de unas determinadas funciones atribuidas, las cuales, además en la medida que son vividas y habitadas, van siendo reconfiguradas permanentemente. Pero esa compleja construcción social y cultural producto de la vida, excede las formas espontáneas de la transmisión, y requiere definir formas específicas.

Inicialmente podemos reconocer respecto de esa especificidad educativa que su función central es la de conservar esas formas valiosas de lo humano y cultural, al mismo tiempo que transformar, con un sentido de futuridad y de proyecto, eso que no es. Condición humana inacabada diría Freire.

Podríamos entonces preguntarnos cómo la estructura de la modernidad y sus instituciones (entre ellas la escuela), que ya se venían viendo erosionadas, cuya función de ordenamiento social estaba siendo fuertemente cuestionada en tanto no estaban cumpliendo “eficiencientemente” con la fuerza educadora o pedagógica de las mismas respecto a la formación de lxs sujetxs sociales, adquiere otros matices analíticos a la luz de la pandemia. Lo social/humano tambalea y apelamos desde algunos sectores a la necesidad de una presencia fuerte del Estado y sus instituciones para mantener esa cohesión social, y preservar la vida humana. Esto coloca a la escuela, como principal institución social responsable de la formación de lxs sujetxs, ante el dilema ético de redefinir sus funciones y los términos en que va a llevar a cabo esa acción. La escuela del siglo XX posibilitó la inclusión, marcó parámetros de exclusión y definió una idea de igualdad que al mismo tiempo profundizó la injusticia social (y humana). ¿Hoy cómo reconstruimos esta matriz? o se solidifican esos pilares y repetimos mecanismos y efectos, o reinventamos la escuela, sus sentidos y sus funciones. Inventamos o erramos, dijo Simón Rodríguez (que también fue un moderno).

Sirva entonces como primer ejercicio, por un lado, identificar que la educación en un sentido amplio cumple con las funciones de conservación y transformación, personal

y social / cultural. Y que además de ellas, las formas de lo escolar dado por una configuración histórica muy específica, responde a unas funciones focalizadas respecto de la preparación de la condición humana.

En los documentos anteriores ya situamos como premisa inicial que la Pedagogía tiene la compleja, inseparable y doble tarea de teorización e intervención, sobre y en educación, lo cual involucra posicionarse desde un enfoque que se define desde la ciencia social crítica⁴, pero sin por ello dejar de considerar todos los antecedentes respecto de si la misma es ciencia, técnica o arte, regulación y explicación (histórica discusión interna al campo en la que no hemos profundizado, pero que tal vez en estos tiempos de coronavirus ameritaría una repregunta).

Ahora nos interesa retomar los inicios modernos de la pedagogía. No la podemos pensar sin recuperar el legado de la ilustración, junto con sus márgenes y sus víctimas, es decir sin la modernidad/postmodernidad (capitalismo, poscolonialismo y pandemia mediante) en su humanidad y su inhumanidad, sobre todo en su reflexión latinoamericana y argentina respecto a las demandas que supone al campo de las prácticas educativas y sus funciones. En ese sentido, también abordaremos la modernidad como inicio de la crítica, evitando caer en la asimilación de modernidad con positivismo y la falsa oposición dicotómica con la crítica.

En este sentido, y tal como venimos trabajando, reconocemos la complejidad de su objeto de conocimiento y que la especificidad de la pedagogía configura un determinado enfoque acerca de la educación. Desde ese lugar recuperamos *dos categorías de análisis* incomparables entre sí y para nada complementarias ya que responden a abordajes teóricos muy distintos. Sin embargo, en un ejercicio analítico, desafiamos ciertos horizontes y dialogamos entre la *dialéctica* y la *sobredeterminación*.

⁴ Recuperamos el sentido Habermasiano, aunque no lo compartamos totalmente.

¿Qué funciones educativas específicas se condensan en la escuela y cuáles son los desafíos actuales?

Rastreo de antecedentes: formas de pensar la sociedad, la cultura y los sujetos que construye la modernidad.

Recuperar la clásica definición de Durkheim (sociólogo y filósofo francés, 1958-1917) respecto de la educación, nos permitirá situar un punto de partida en las coordenadas para repensar las funciones atribuidas a la misma dentro del proyecto de la modernidad, que marcó (y aún persiste) profundamente en los sentidos de la escuela:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales o morales, que reclaman de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1991:134)

A partir de esta definición y de la propia de Kant que plantea que el hombre es lo que la educación hace de él, permitiéndole el paso de la naturaleza a la cultura, se podría decir que la educación era portadora de una función y un objetivo: formar al hombre⁵ para el proyecto moderno. Más allá de las funciones de la educación como proceso, y de condensar todos los sentidos de la educación en una forma específica (la Escuela), la modernidad necesitaba -como bien expresa la definición de Durkheim- un “tipo” de sujetx que fuera portadorx de ciertas características físicas, intelectuales y morales: el ciudadanx y trabajadorx. Esta definición toma un carácter generalizado, se universaliza y extiende el objetivo y función de preparar “a los hombres del mañana”. Sería preciso decir entonces en qué consiste esta preparación, a qué objetivos tiende, a qué necesidades humanas responde, para darnos cuenta que estamos hablando de un conjunto muy específico de características que naturalizamos y a partir de las cuales otorgamos un omnipresente poder de

⁵ Mantenemos esta denominación –el hombre- a fin de mantener el sentido del discurso propio de la modernidad.

fabricación a lo educativo / escolar, sedimentando un sentido político, social y cultural que le atribuye a “la educación” una serie de funciones.

El proceso histórico de constitución de los estados modernos, republicanos y capitalistas, tuvo sus bases en el iluminismo, el cual no fue ni lineal ni homogéneo en muchos aspectos, y tampoco exento de contradicciones y antagonismos, con sus matices distópicos. Este legado sienta sus bases en dos ejes estructuradores la razón, con un concepto de hombre cartesiano⁶ y la fe en el desarrollo del pensamiento científico y el progreso, como consecuencia lineal de lo anterior.

La conformación de estos estados nacionales requería la definición de ciertos dispositivos para lograr la centralización política y la unificación cultural. Por un lado, la unificación horizontal, que no era compatible con el estado una sociedad polisegmentada. De ahí que la operación antropológica de la burguesía fue convertir su mundo en “el mundo” y su cultura en “la cultura”. Estas dos cuestiones permitieron, constituir lo REAL como dado, a partir de escindir la historia y las prácticas sociales y al mismo tiempo reconciliar las diferencias en la idea de una sola cultura para todxs. Ambas cuestiones configuraron un sentido totalizador y universal, cuando en realidad son parciales y particulares. Por otro lado, la integración vertical, definiendo la implantación de relaciones sociales nuevas donde el sujetx es desligado de la solidaridad grupal y libradx a sí mismx, al mismo tiempo que es religado a la autoridad central, el Estado, que pasa a ser el único aparato jurídico de cohesión social.

Así la principal portadora del objetivo de unificación fue la educación escolarizada, institución que fue creada como herramienta que permitiría la formación de lxs sujetxs como buenxs ciudadanxs y trabajadorxs disciplinadxs, en el marco de ciertos valores legitimados por la cultura occidental. En función de dichos objetivos, las funciones para cumplirlos consistieron en conservar los principios de verdad sobre lo real y la cultura, al mismo tiempo que al hacerlo se sacaba al sujetx de la barbarie / naturaleza instintiva, a través del camino racional de la ciencia (de nuevo como único

⁶ Nos referimos al sujeto racional de Descartes, su “pienso, luego existo”.

camino de la verdad). Y dejamos esto último especialmente referido, ya que la modernidad en esos dos rasgos sienta las bases de la crítica, como rasgos de la razón y de la ciencia.

La concepción antropológica de la cultura que sostenía este período, hoy se caracteriza como unicista, involucra un etnocentrismo autolegitimado y una visión cosificada de la cultura externa y ajena al sujetx. Esto es fundamental a la hora de pensar en la educación y la definición de qué se va a transmitir, cómo, cuándo, por qué, quién, con qué objetivos, y cuáles van a ser sus funciones.

Así, la principal función definida para la educación será la de garantizar la transmisión y conservación del legado cultural. Esta función de socialización (secundaria, en el caso de la escuela) está atravesada por la tensión que se define a partir dos objetivos principales mencionados anteriormente: la formación del ciudadanx y la del buen trabajadorx, ya que sus lógicas intrínsecas son opuestas.

De esta manera el proceso de endoculturación de lxs sujetxs va a ser diferencial según el origen, clase, sexo, etc. ya que el arbitrario cultural legitimado y hegemónico a ser conservado sienta las bases de una homogeneización arrasadora de otras formas culturales, ya sea negándolas como ignorándolas. La potencia de este dispositivo en una primera instancia es lograr la negación de la cultura propia de aquellxs sujetxs cuyas formaciones culturales no se corresponden con la cultura hegemónica, para luego asistir a un proceso de asimilación/endoculturación, con intenciones homogeneizadoras. De esta manera queda sesgada también la función de socialización en sus dos vertientes contradictorias, ya que el origen desigual, no reconocido ni considerado, producirá desigualdad y diferenciación negativa y clasificación, tanto a nivel de participación e inserción política, como laboral.

La escuela es así portadora del objetivo de lograr el isomorfismo (sujeto/sociedad), aunque en su interior se trasladan en sus funciones las siguientes contradicciones:

- ❖ Los distintos intereses, individuales y sociales que tensan: statu quo / resistencia, es decir el arbitrario cultural legitimado por la escolarización y los diferentes capitales culturales de lxs sujetxs - grupos.
- ❖ Las diferencias entre la estructura, propósitos y funcionamiento escolar y las exigencias del mundo del trabajo.
- ❖ La incompatibilidad entre la anterior y las demandas de otras esferas de la vida social: política, familiar, etc.
- ❖ La disociación entre las apariencias formales y la realidad fáctica.
- ❖ La contradicción entre el discurso de igualdad de oportunidades y las diferencias de origen que pasan a ser responsabilidad individual.

¿Qué involucra pensar las funciones de la educación desde el enfoque pedagógico?

Conservación y transformación como funciones sociales de la educación.

La funcionalidad de la educación, en un sentido amplio, se asienta en estas dos funciones generales de conservación / reproducción y transformación socio - cultural e individual, siendo el ser humano (situado en coordenadas de espacio-tiempo) el que le da sentido a las mismas. Ambas funciones existen en la educación como una tesis y una antítesis, que se resuelven en la realidad en una síntesis, cuando el abordaje responde -como dice Nassif- a una pedagogía humanizadora o crítico-creativa. Ninguna de las dos funciones es portadora de positividad o negatividad en sí mismas. Esto significa que ninguna de ellas es a priori positiva ni negativa, son inherentes a todo proceso social y educativo.

Hay un mundo, un orden social que nos pre-existe. A modo de presentación de ese mundo Meirieu nos dice “Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones (...) ahí está, formo parte de él y debo introducirte en él. Debo, para

empezar, enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ella y eso, sin duda será para ti una fuente de preocupaciones (...) Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos a adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que te acogen” (1998, 22)

La función de conservación o reproducción no debe ser entendida literalmente, nunca es lineal ni total, sino que es la planta de lanzamiento y condición necesaria para la función de renovación, para el desenvolvimiento y proyección futura del sujetx. En la comprensión de la propia educación, es imposible pensarla sin que en ella se ponga en juego la transmisión de aquello que es considerado valioso. Desde el punto de vista de la epistemología crítica lo que se recorta como valioso es siempre un arbitrario, no así desde la no criticidad que entiende que lo culturalmente valioso es universal o lo único legítimo.

Pero, además de la conservación que articula la primera función (sea esta escolar, familiar, etc.), la educación porta la fuerza transformadora, en el sentido de que en la medida que el sujetx aprenda, aún de manera reproductiva o memorística, siempre existe el potencial de que se transforme esa condición humana y social. Es decir un sujetx que aprende a leer y escribir, aún de manera mecánica, se transforma como tal.

Si a la función transformadora la pensamos con una direccionalidad crítica, se nos impone volver a la consideración del sujetx como inacabado, la educación como posibilidad, los futuros múltiples. La práctica educativa se orienta hacia el desarrollo del proceso de formación del sujetx de una época, buscando lograr la transformación social y la humanización.

En este sentido, rectora de la educación es su prospectividad, el componente utópico que asentado sobre la reflexión y conciencia crítica de las condiciones presentes, permite una anticipación del futuro, no en términos de predicción sino de encauce de las acciones y procesos posibles. Es el elemento dinamizador de la acción

educativa y de la realidad socio - cultural conducida por la esperanza (temporalidad) en tanto categoría política que habilita a la lucha por avanzar hacia una utopía pensada como inédito viable.

En relación con la temporalidad de la educación, leída en la tensión entre realidad (lo que es) e idealidad (lo que debe ser, no en términos de idealizaciones sino político-valorativos), Zemelman ofrece una perspectiva epistemológica crítica que nos ayuda a empezar a recorrer este camino marcado por la necesidad de leer la realidad con categorías que salgan de los parámetros de pensamiento dominantes y nos permitan –además de explicar e interpretar- intervenir sobre el presente para construir el futuro ¿Cómo explicar el salto del presente al futuro, del "es" al "debe ser"?... Una vez más se hace evidente la relación por momentos contradictoria y continuamente tensional entre las fuerzas conservadoras o reproductoras, y las de renovación o transformación. En ellas, el sujeto jugando su destino individual y social.

¿Qué implicancias tiene un enfoque epistemológico histórico / político respecto de un posicionamiento crítico y humanizador, para pensar las funciones de la educación y de la escuela?

Iluminismo, modernidad y criticidad.

Para poder abordar este eje, nos parece necesario visitar no de manera historiográfica, sino de historicidad, la construcción de la modernidad en términos de subjetividad. Es decir, cómo ha sido el proceso de conformación de un cierto campo de sentidos.

Para ello es importante reconocer que la crítica, es parte de la conformación de la subjetividad moderna. La crítica es fundadora de la modernidad, es lo que permite la ruptura con un orden anterior y ubica al sujeto y a la razón como instrumentos fundadores de un nuevo orden. La racionalidad científica se enfrenta a un mundo por descubrir y explicar, a un mundo por comprender para dominar, dominarse/crearse

a sí mismo, inventarse un futuro pensado bajo las lógicas del progreso lineal sostenido en el conocimiento científico, con esa fe que expresaba Kant en el destino de perfectibilidad del sujetx, siempre que la razón lo guiara.

Para Kant la crítica de la razón (la de la verdad) se hace a través de la razón misma (la verdad misma). Esto significa que no hay una exterioridad, un afuera, algo más allá de la razón y la verdad, que pueda decir algo sobre dicha razón y dicha verdad. Para esta noción de crítica kantiana, lo que el sujetx hace es ver “la Realidad” que es así, y aplicar dichas nociones o valores de verdad. Es decir que dicha noción de la crítica lo que va a hacer es ponderar la distancia respecto de lo lejos o lo cerca que se está de la norma (razón y verdad). Esta base consolidó los principios de “la normalidad”, lo “justo”, lo “bello”.

De allí que el isomorfismo fue el sostén principal de las funciones dadas a la escuela y articuladora de la alianza entre Estado, familia y escuela. Recuperar el pensamiento de Kant es central al momento de reconocer que es en la modernidad el momento en que se asientan las bases de la crítica. Sin la cual sería incomprensible la crítica de la crítica a la que buscamos arribar y que queremos deconstruir (si vale la expresión) para poder disponer de la crítica propositiva de cara al enfoque pedagógico que venimos desarrollando.

Otra noción de la crítica es la del genealogista, que considera que se puede situar al borde/costado/límite de la razón. En este caso pensar también es juzgar, pero dicho acto involucra interpretar, es decir, crear valores. Valorar e interpretar hace referencia a hacerse cargo de la operación discursiva a partir de una voluntad, y no a partir de reglas. De allí el importante aporte que esta noción le ha dado a la posibilidad de la acción del sujetx y lo político, entendiendo a esto último en términos de construcción de los sentidos de lo colectivo, del estar juntxs.

Desde este enfoque la crítica no sería, una administración de lo que es considerado como la verdad, sino más bien una producción, una posibilidad, una tensión, en definitiva, la voluntad de salir de un estado insatisfactorio, no sólo en términos subjetivos sino también sociales. Así, en la genealogía hay una incompletud, que no

busca el origen de las ideas, los valores o las verdades, sino que muestra cómo estas emergen a partir de las relaciones de fuerza del mundo, con lo cual lo real no es así, sino que está de una determinada manera. Desde la perspectiva pedagógica, además se trata de esa posibilidad y potencialidad de la denuncia del mundo que anuncia. Asume que el mundo está así, pero podría estar de otra manera (tal vez más justa, más inclusiva, o de otras maneras aún no imaginadas). Esto, desde el punto de vista pedagógico es fundamental, para pensar el movimiento entre teorización e intervención y la tensión necesaria de las funciones de la educación, que en Nassif son eminentemente dialécticas.

Un paso más hacia la crítica

Zemelman afirma “que el pensamiento crítico no puede asumir la forma de simple atribución de características de una situación dada, sino que tiene que implicar una postura que comprometa otras lecturas de la realidad desde la perspectiva de posibilidades de acción. Ello porque la crítica no es descripción sino potenciación de lo no manifestado; reconocimiento de lo oculto y develamiento de parámetros organizadores de visiones sobre la realidad; en otras palabras, muestra a la realidad como una indeterminación susceptible de ser revestida con otros contenidos. Por eso el pensar crítico es el pensar de lo inédito, a partir de una convicción que asume el doble carácter de ser simultáneamente epistémica y ética: la realidad nunca está completa, acabada, porque ningún poder puede coparla y doblegarla. De ahí que la afirmación relativa a estar en la realidad supone afirmar que se ha de construir. No resulta extraño, entonces, que el pensar crítico reconozca un anudamiento con el pensar utópico, aquél que versa sobre la gran aventura de la realización humana como siendo el permanente rescate de lo humano por el hombre que se hace víctima de sí mismo al deshumanizarse. La crítica es la alerta, lo utópico el sentido en que se fundamenta” (1999)

Es desde este enfoque, que nos resulta interesante repensar que la definición de la criticidad responde a una crítica a la crítica que dio las bases a la modernidad. Esta

crítica de la crítica -que llamaremos pedagógicamente crítica propositiva- atiende, como plantean tanto Nassif como Freire, a la utopía como denuncia de la realidad y anuncio de otra nueva. Reconoce que dicha posibilidad no tiene una definición a priori, ni un parámetro de verdad, sino que es esperanzadora, y como definen ambos autores requiere de una conciencia crítica como acto enunciador de un futuro posible. La conciencia no tiene un guión o contenido verdadero o preestablecido, sino que involucra la relectura de mundo a partir de la capacidad creadora, la curiosidad y la eticidad.

De allí que recuperamos la concepción de ciencias sociales en Zemelman, la cual nos permite abrir un horizonte de posibilidades: las ciencias sociales implican la comprensión de los procesos reales y el análisis de sus posibles direccionalidades. El análisis conjunto de presente y futuro es esencial a la Pedagogía, por lo que también vienen al caso nuevamente las palabras de ese inicio: cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del tiempo, nacer es estar en proceso de. Finalmente, desde este enfoque epistemológico le es un desafío a la pedagogía no sólo visitar la construcción teórica y la intervención sino también asumir que toda teorización es en sí misma un acto político que interviene sobre la intervención en el mundo.

Bibliografía y materiales de consulta del documento

- ✓ Arendt, H. (1997). ¿Qué es la Política? Barcelona, Ediciones Paidós / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Primera edición en español.
- ✓ Durkheim, E. (1991) Teoría de la educación y sociedad. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ✓ Freire, P. (1994). Política y Educación. México, Siglo XXI.
- ✓ Freire, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores, México.
- ✓ Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). “Investigación y campo pedagógico”, en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación N° 20. Buenos Aires.

- ✓ Kant, E. [1803] Pedagogía. Madrid, Akal (2003)
- ✓ Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona, Laertes. Nassif, R. (1982). Teoría de la educación. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ✓ Nassif, R. (1958). Pedagogía General. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ✓ Silber, J. (2009). "Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas" [Ficha de cátedra]. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- ✓ Zemelman, H. (1999) Comisión de Teoría y Método de las Ciencias Sociales de CLACSO. Simposio "Hacia una Nueva Agenda Social Latinoamericana: Momento Histórico y Ciencias Sociales. Puebla, 15 a 18 de noviembre de 1999.
- ✓ Zemelman, H. Dieterich, H. y otros. (1999). Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico. México, Colección Editorial Política.