

## CAPÍTULO 2

# Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales

*Magalí Catino y Virginia Todone*

Venimos de presentar la amplitud del concepto de educación del cual partimos para pensar el campo epistemológico de la Pedagogía (en su doble compromiso teórico/práctico), lo cual nos exigió plantear lo inescindible de su relación con otras esferas de lo social y lo cultural. Nos interesa ahora profundizar en algunas premisas que nos permitan ordenar la especificidad de los procesos educativos, al mismo tiempo que seguir sosteniendo su innegable imbricación con las esferas antes mencionadas. El recorrido pretende aportar a la configuración de la mirada pedagógica, a partir de delimitar los rasgos que las prácticas educativas asumen desde esa perspectiva. Recordemos que no hay práctica educativa que pueda pensarse por fuera de una sociedad y su cultura, como tampoco podemos subsumir una esfera a la otra, haciéndolas desaparecer así analíticamente.

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

Avanzaremos ahora en recuperar aportes que nos permitan reconstruir la función socializadora de la educación, la fuerza educativa de toda práctica de socialización, y algunas consideraciones que aparecen cuando lo cultural en términos de campos de significación es tenido en cuenta para reflexionar sobre las prácticas de transmisión y producción cultural de los grupos sociales.

A partir de los aportes de Nassif (1982) podemos afirmar que los *procesos sociales* son un hecho relacional que se da en comunicación y a través de la participación de sus miembros en actividades de interés común, lo cual configura a su vez su dimensión cultural. Por ende, toda experiencia social es vitalmente educadora, en tanto la práctica social supone experiencias que interpelan y a partir de las cuales se construyen sentidos. Tanto la cohesión social (transversal)

como la continuidad social (longitudinal) se articulan sobre un campo cultural de sentidos, esta es una función social básica. La educación es una necesidad biológica, social y cultural. En esta misma línea de reflexión el pedagogo americano John Dewey, en su libro *Democracia y educación* (cuya primera edición es de 1916) afirma que

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

La primera función de la educación es la socialización, al mismo tiempo que, siguiendo a Nassif (1982) todo proceso social es vitalmente educador. “La función educativa de la sociedad, no es ni transitoria, ni arbitraria, es permanente e inevitable” (p. 47). Entendemos entonces que la instrumentación tendente a satisfacer la educación (de una época) es una producción/invencción/objetivación socio histórica cultural. Es decir, la definición, el reconocimiento y la legitimidad de ciertas prácticas como educativas y el tipo de formación de la infancia/juventud es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización.

Podemos entonces afirmar que la educación es un proceso social y que toda práctica social es *potencialmente* educativa (Buenfil Burgos, 1992). Para realizar esta afirmación hay tres hechos que la identifican en su especificidad, aunque cambien los contenidos, los agentes y las formas de transmisión:

- la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social
- la formación de una condición relacional de ser sujeto (infancia, joven, adulto, libre, ciudadano, entre otros), que se juega en relaciones de antagonismos desde los diferentes polos de identidad que lo constituyen
- las adquisiciones culturales se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica -no lineal ni armónica- de la sociedad y la cultura.

Si bien la educación comienza por la socialización/endoculturación su objetivo es la formación –en sentido amplio– del sujeto, por adquisición de la cultura, es decir, su humanización. El interés pedagógico por la cultura se define porque el objetivo es considerar cuáles son los elementos cuanti y cualitativamente valiosos para transmitir; esto es claramente referido por Nassif (1982) y Furlán y Pasillas (1994), entre otros.

En este sentido, Ricardo Nassif (1982) afirma que reconocer la dimensión cultural de los procesos educativos permite identificar el movimiento de la subjetividad a la objetividad cultural y viceversa, así como reconocer el campo de las interacciones de sentido. Todo proceso educativo pone en juego la transmisión de un *recorte o arbitrario cultural*, es decir un campo de objetivaciones culturales (sentidos) considerados valiosos. Los mismos serán subjetivados, es decir apropiados, aprendidos y aprehendidos por el sujeto. Pero, además, dicha subjetivación no es lineal, involucra siempre algún grado de resignificación y creación, ya que el sujeto no es un mero receptor pasivo y la transmisión no es mecánica. Por otra parte, en la medida en que dichas creaciones culturales logren ser compartidas, se producirán nuevas objetivaciones culturales, que renovarán el campo de los elementos culturales, que podrán ser o no, contenido de la transmisión.

Entendemos que la educación es un proceso y síntesis cultural, transmite cultura, y además la educación individualiza, produce y transforma la cultura. Puiggrós afirma: “Es un proceso de enseñanza/aprendizaje cuya función principal es transmitir/adquirir la cultura (...) La transmisión/adquisición de la cultura debe entenderse como campo de la significación” (1995, p. 100). Sintetizando, podríamos afirmar dos rasgos sobre los procesos educativos:

- Su función primaria es la adaptación y la socialización a través de la transmisión de las objetivaciones culturales (endoculturación)
- A esta fuerza conservadora o reproductora debemos tensionarla con los efectos resultantes de nuevas objetivaciones generadas por la recreación, modificación o transformación de esa herencia, subvirtiéndola en alguna medida.

Vale mencionar que tal como lo plantea Nassif (1982) las fuerzas conservadoras o reproductoras, así como la función transformadora o creadora no son positivas o negativas en sí mismas, sino inherentes a la dinámica de los procesos educativos, adquiriendo significación según el posicionamiento asumido para su análisis. De la misma forma, Buenfil Burgos (1992) nos advierte respecto a que ya sea que se sirva a propósitos de dominación o de liberación, siempre que una práctica social interpele a los sujetos estaremos hablando de práctica educativa.

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

Para interpretar la relación entre procesos sociales y educativos, Puiggrós (1986) refiere que “no existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde fuera por causas que se gestan en otra parte” (p. 30). Sí existen múltiples contradicciones políticas,

económicas, ideológicas “*que se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica*” (p. 30). De esta manera, en la situación educativa podemos identificar esas contradicciones como constitutivas de la misma, no exteriores.

## ¿Pensar la práctica educativa como un acto histórico, político y ético?

A partir del desarrollo anterior, intentaremos dar respuesta a este interrogante, que se nos impone como ejercicio de posicionamiento frente a una configuración de campo que parece tener bordes porosos y difusos, y que, si bien admite como posibilidad y como características a las múltiples contradicciones, no plantea un relativismo respecto al orden de lo deseable. En ese sentido, reconstruimos algunos rasgos de lo que podría ser una *práctica educativa crítica*, que es la que asumimos como pedagogs y como educadorxs a la hora de acercarnos a una respuesta posible. Para ello retomamos, en este apartado, aportes que consideramos nodales del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1997):

- La primera cuestión que se pone en juego al pensar la práctica educativa es que es ejercida por sujetxs, educadorxs y educandxs, portadores de determinadas ideas de mundo (humanidad de Nassif). Por lo tanto, el primer paso es reflexionar desde qué concepción de mí mismx y de lxs otrxs estoy partiendo. Como vimos, lxs sujetxs son históricxs y se hacen y rehacen socialmente y de forma constante. Todas las experiencias sociales nos hacen, nos constituyen con sentidos múltiples, diversos y hasta contradictorios. En ese hacernos sujetxs devenimos condición humana. En tanto sujetxs históricxs, somos entonces sujetxs incompletxs, inacabadxs, inconclusxs. Estos rasgos denotan el carácter móvil y contingente de la subjetividad.

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable (Freire, 1997, p. 20).

Responsabilidad y compromiso en ese estar siendo en la historicidad aparecen como notas ineludibles de esta condición humana.

- La segunda cuestión, derivada de la anterior, es que somos tanto producto como productorxs de la sociedad y la cultura. En algún sentido, somos invención de nosotrxs mismxs, creamos la sociedad, el lenguaje, la cultura y la historia. Es justamente en el saber-nos inacabadxs donde está la radicalidad de la experiencia humana y donde reside la

posibilidad de la educación, ya que dicha incompletud hace a la educabilidad. En este sentido, la incompletud es constante, no somos incompletxs porque necesitamos que algo o alguien nos complete, sino porque nuestra condición humana así lo es, no hay esencia preexistente que nos defina, ni un a priori que marque “lo que debemos ser”, ni posibilidad de lograr una sutura/cierre de la subjetividad.

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

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

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

El proceso de inteligibilidad de la realidad se vuelve comunicación de lo que fue comprendido, y así esto se abre a la posibilidad y a la transmisión. En la relación dialógica se manifiesta la conflictividad del proceso de transmisión, así como lo abierto e indeterminado de la comprensión.

- Es por ello que la quinta cuestión atiende a que la tarea fundamental de quien educa es facilitar, detonar, provocar en lxs educandxs la posibilidad de constituir inteligibilidad, es decir, colaborar en construir una comprensión del mundo y poder comunicar esa comprensión de sentido. Es la especificidad de la tarea docente facilitar/provocar/generar una simplicidad que haga inteligible el mundo.
- Esta intervención, dimensión constitutiva de toda pedagogía, es una intervención en el mundo, a través de la práctica educativa, de la responsabilidad, de la estética y de la ética. En la capacidad de intervenir el mundo, se habilita la posibilidad de su transformación con múltiples direccionalidades, revelando así la condición ética en las formas de leer la realidad y actuar en ella.
- De allí, que la sexta cuestión es vivir y practicar éticamente el mundo, tarea fundamental de lxs educadorxs y educandxs. No hay inmovilismos, no hay historias sin sentidos, y por ende no hay un único sentido o historia, eso es para Freire ideología inmovilista

representada en los últimos tiempos por los postmodernismos y los neoliberalismos. Desde esta perspectiva no hay práctica educativa sin incompletud, sin curiosidad, sin capacidad de intervenir el mundo, sin ser sujetos constructores de historia y a la vez siendo sujetos históricos, es decir hechos por ella (de allí la necesaria deconstrucción pedagógica de la tarea docente).

## ¿Qué características tiene la pedagogía y su objeto (las educaciones)?

Es fundamental reconocer que el quehacer educativo no es armónico, siempre es un espacio de encuentros y conflictos, donde además lo coyuntural está condicionado al objeto y a la producción teórica. Estas cuestiones han llevado en muchos casos a la práctica educativa a focalizarse en un saber instrumental que se agota en técnicas y metodologías, perdiendo densidad y relación con las circunstancias en las que ella opera. En relación con esto, algo similar sucede con el objeto de estudio que estuvo y está a préstamo de otras disciplinas que se encargan de enunciarlo y, por ende, de construirlo.

Julia Silber (2009) planteó que la pedagogía

se presenta todavía como un haz de pensamientos no practicados y de prácticas no teorizadas [...] que al mismo tiempo que regulariza e interviene, se sabe insegura e indefinible porque su objeto que es objetivo –formar– se le diluye en los pliegues de la historia de cada sujeto (p. 5).

Ante esta afirmación, la autora sostiene que la Pedagogía también es desconcierto y certeza, desencanto y esperanza y agrega en una interesante provocación: “Es una ciencia con sentimientos o un sentimiento que no aspira a ser ciencia” (p. 5) y redobla la apuesta, en pos de avanzar en la problemática del campo a partir de invitar a rever la complejidad de la educación, a redefinir la formación y a elaborar criterios de intervención implicados en las prácticas sociales-educativas (Silber, 2009, p. 3).

En la misma sintonía, el pedagogo francés Phillipe Meirieu (1998) argumenta en función de asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”:

El discurso pedagógico es, por definición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las “mentes enérgicas” que quisieran dominar a los seres del mismo modo que

dirigen instituciones y organizan sus carreras. Es sobre todo débil, porque conoce su debilidad. Los demás creen, de ese modo, tenerlo bajo control; pero él sabe que nadie tiene realmente control sobre otro ser humano, o, por lo menos, que nadie tiene realmente derecho a convertir ese control en un sojuzgamiento (pp. 92-93).

Asumimos que el campo de problemas y reflexiones a desarrollar reconoce la precariedad y la contingencia.<sup>2</sup> Entendemos que, como campo de conocimiento, pensar y hacer, la pedagogía es una teoría “débil” y comporta los rasgos que venimos señalando:

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

Estas características adquieren significancia particular en el marco del análisis de prácticas sociales desde un enfoque pedagógico, más allá de que las mismas porten una intencionalidad educativa o no. En el caso de los procesos o acciones que resultan educativas aunque esa no sea su intencionalidad, estaríamos poniendo nuestra mirada sobre los efectos formativos generados por interpelaciones que emergen de esas experiencias o prácticas sociales, pero que se constituyen como tales en las condiciones de resignificación del sujeto. Sin embargo, cuando estamos frente a una práctica que se piensa como educativa desde su origen o definición, lo pedagógico estaría dado por la intencionalidad educativa de un proceso o dispositivo que explicita objetivos formativos, con compromiso de mejoramiento definidos, aunque no pueda garantizar los resultados.

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

Nuestra forma de comprender a la pedagogía implica saber:

---

<sup>2</sup> Retomamos este concepto de Buenfil Burgos (1994) cuando afirma que la “contingencia se refiere al evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto. Su estatus es constitutivo, no de desviación ni parasítico de una esencia permanente” (p. 36). Esto nos permite dar cuenta de la movilidad del objeto al mismo tiempo que de las luchas, tensiones y contradicciones que son constitutivas del campo. Habilita a pensar en la compleja articulación de la cual resulta la configuración de lo hegemónico en el discurso pedagógico, y por eso mismo considerar otras prácticas que lo constituyen e interpelan.

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

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

## A manera de síntesis del recorrido

- Para comenzar, se establecieron algunas coordenadas para dar cuenta de las imbricaciones entre los procesos educativos, sociales, comunicacionales y culturales.
- Analizamos la fuerza educadora de la socialización, así como la función socializadora de las prácticas educativas. Señalamos la dimensión conservadora y transformadora o productora de los procesos culturales, y ubicamos allí lo específico de las prácticas educativas desde un enfoque pedagógico. Marcamos a la comunicación y al lenguaje como prácticas inherentes a la construcción de lo social.
- Pusimos luego el foco en los rasgos analíticos a un nivel micro, entre los sujetos de las prácticas educativas. Desde allí abordamos las características de la educación como hecho histórico, político y ético, para dar cuenta de lo que implica una práctica educativa desde un posicionamiento pedagógico crítico.
- A partir de las especificaciones anteriores se ordenaron las características de la pedagogía como enfoque y su objeto, la/s educación/es.

## Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN / CONACYT.
- Dewey, J. (1995). *Educación y Democracia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). Investigación y campo pedagógico. *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación* (20).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- (2017). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Silber, J. (2006). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- (2009). *Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.