

Pedagogía

Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos

Domingo Bazán

Resumen

En el presente artículo se realiza una aproximación sociocrítica de la Pedagogía Social, no ubicándola en el marco de una concepción restringida e instrumental de la pedagogía, sino, al contrario, proponiendo que esta constituye una promisorio opción laboral y, por ende, está asociada a los intereses y actitudes de cada profesional. En este sentido, la Pedagogía Social se expone como un escenario formativo extra-escuela, de educación no formal, de interesante fertilidad para alcanzar los desafíos educativos de nuestro país. Se busca profundizar en la comprensión de la misma, cruzándola con los intereses constitutivos del conocimiento de J. Habermas. Se argumenta, finalmente, el carácter transformador y emancipador que tiene esta pedagogía de corte socio-crítico.

Palabras claves: Pedagogía Social - Pedagogía Crítica.

Summary

In the present article a socio-critical approximation of Social Pedagogy is carried out, not concluding it as an instrumental and restricted conception, but rather proposing it as promissory laboral option, and therefore is associated to the interests and attitudes of each professional. In this way Social Pedagogy is shown as an extra school formative scenario, of informal education, with important fertility for action educative challenges in our country. It is intended to deep in

its comprehension crossing it with J. Habermas interests in knowledge constitution. Finally the transforming and emancipist character of this social-critical Pedagogy is discussed.

Key words: Social Pedagogy – Critical Pedagogy.

1. La Pedagogía Social como una propuesta novedosa y necesaria para Chile...

En los tiempos actuales se ha venido dando un proceso interesante de plasticidad en el ejercicio de distintas profesiones sociales, sobre todo en lo que dice relación con la capacidad de modificar y ampliar sus campos de acción e intervención. Se asume de modo creciente que ya no es aceptable restringir el quehacer profesional a unos pocos espacios o locus, reconociendo que la realidad es altamente mutable y que se requiere de gran capacidad creativa para responder a las emergencias del presente. Esta tendencia, sin embargo, decae al concentrarnos en el educador chileno. Los pedagogos se preparan fuertemente para tareas propias de la institución escuela e ignoran la presencia del resto del sistema social. En este sentido, la profesión docente parece legitimarse sólo en la interacción profesor-alumno, dentro del aula, y pierde sentido cualquier aprendizaje que se dé fuera de la escuela¹.

La pregunta obvia que se hacen los egresados es: ¿en qué escuela podré trabajar?, y con ello niegan a priori la posibilidad de ocupar algún locus extraescuela. Una opción como la descrita resulta problemática y sesgada, con efectos que requieren ser analizados en profundidad. La realidad social y pedagógica que se ha construido ha sobrevalorado la escuela y ha terminado por aislar al sujeto de su entorno societal (tanto al docente como al alumno)².

Los importantes avances españoles por definir y desarrollar una labor educativa y social fuera de la escuela resultan todavía muy lejanos para la experiencia y sensibilidad chilena. Ello es así pese a que resulta de fundamental importancia la ampliación de los campos de acción laboral para optimizar el rol del pedagogo, proyectándolo hacia la educación social y modificando radicalmente su rol formativo. Es decir, su rol transformador, progresista y colabora-

¹ Tal posibilidad ya fue planteada hace más de cinco años al analizar el rol profesional de los psicopedagogos. En el presente artículo esta idea se amplía y profundiza a todos los pedagogos. Cfr. Bazán, D. (1996). «Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraescuela». En Careaga, R. (Ed.). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía*. Universidad Educares-Bravo y Allende Editores, Santiago.

² A esta mirada sesgada se agrega el impacto de inserción que vive el futuro pedagogo, considerándose un proceso de formación inicial de resultados conformistas en cuanto a aprender en las primeras prácticas pedagógicas sólo aquello que el entorno señala como legítimo, de hecho, “esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras”. Cfr. Tedesco, J. C. (1997). “Fortalecimiento del Rol de los Docentes: Balance de las Discusiones de la 45ª Sesión de la Conferencia Internacional de la Educación”. En Poveda, P. *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía*. Ed. Narcea, Madrid. Pág. 44.

dor en la búsqueda del bienestar humano exige que la pedagogía chilena cruce las fronteras de la escuela y que protagonice el cambio social en nuestro país.

Cuando el pedagogo opta por el aislamiento, como es el caso de cierta acción intraescuela y de la ocupación particular, la profesión no es eficiente. Pierde el sentido de su profesión y resulta incapaz de modificar el contexto y las condiciones de aprendizaje de sus "clientes". No es eficiente porque se aísla de otros profesionales que pueden aportar elementos para la comprensión del sujeto que aprende (o no aprende). No es eficiente porque aunque el niño deje de obtener malas notas y parece que «sana», nada a su alrededor cambia y el sistema permanece igual (de hecho, los padres reproducen sus conductas inadecuadas y los profesores repiten lo que suelen hacer).

Sin perjuicio de lo señalado, se sabe que algunos pocos pedagogos chilenos trabajan en lo que aquí se ha denominado espacio extraescuela³. Se trata de escenarios laborales caracterizados como sigue⁴:

- a. hay propósito manifiesto de formación (aunque no sea de acuerdo a los programas oficiales del Ministerio de Educación de Chile, pero donde se procure aumentar el saber, desarrollar alguna habilidad, capacitarse laboralmente, compartir experiencias o disfrutar la compañía de los demás);
- b. se desarrollan actividades que involucren aprendizaje (en rigor, siempre lo hay, no obstante, se apunta a reconocer un sujeto que se modifica y otros que buscan mediar en el aprendizaje); y
- c. existe un mínimo nivel de institucionalización (con cierta estabilidad en el tiempo, con roles y pautas de comportamiento reconocibles, de modo de poseer legitimación social).

En este contexto, son espacios extraescuela -donde hay pedagogos y psicopedagogos- algunos hospitales, hogares de menores, grupos scouts, academias y talleres, algunas empresas (y algunas actividades allí realizadas), experiencias de trabajo comunitario y parroquiales, entre otras.

En principio, lo que el pedagogo hace en estos ámbitos tiene que ver con mejorar su rol, con dotar a la profesión de una identidad definida y con facilitar su legitimación social. Ello implica superar un rol restringido e insertarse en las redes sociales donde el aprendizaje es importante en la modificación de las personas y en la construcción de nuevos actores sociales. Con todo, el rol del pedagogo en el espacio extraescuela es algo que está en construcción. Se trata

³ Estas ideas también cubren a los psicopedagogos chilenos, segmento profesional con mayor preocupación en torno a qué hacer y cómo constituir un aporte social por el lado de la denominada Psicopedagogía Social, Extraescuela o Comunitaria. Véase Careaga, R. (1998). "¿Existe una Psicopedagogía Comunitaria?". *Revista REPSI*, N° 39, Santiago.

⁴ Tomado de Bazán, D. (1996). Op. cit.

de una opción de formación y de ejercicio profesional individual, pero que no significa dejar de lado las tareas que tradicionalmente ha realizado.

Por lo que se sabe, en este contexto, el pedagogo es exigido a realizar una transferencia de saberes profesionales que debe ser activa y crítica, no a lo igual, al contrario, ha de poscer una dinámica de adaptación a la realidad específica de cada organización social. Esto significa que para el pedagogo algunos saberes de su formación previa no sirven y otros deben cambiarse, incluso requiere de saberes nuevos que ha de crear y adaptar a la praxis concreta. En otras palabras, el paso hacia el ámbito extraescuela no es más de lo mismo sino un nuevo quehacer integrador y emergente. Para responder a estas exigencias de construcción permanente de rol está siendo necesario un cambio de mentalidad en el profesional o, en lenguaje de creatívologo, «aceptando que lo que no está prohibido está permitido». Es decir, hace falta un profesional creativo, dispuesto a aceptar la incertidumbre y la ambigüedad, capaz de superar sus propios bloqueos y de manejar las nuevas condiciones situacionales.

De algún modo, esta situación no conduce a una única y precisa definición de lo que el pedagogo ha de hacer en un locus extraescuela, habría en la actualidad una multiplicidad de formas de actuar y de vivenciar el rol del pedagogo, una para cada ámbito laboral e institución específica. Por el momento debemos entenderlo así en cuanto no conocemos en plenitud las demandas sociales existentes ni el nivel de legitimación social extraescuela que ha conquistado el pedagogo.

Con todo, el esfuerzo de reflexión desplegado en Chile ha sugerido algunas funciones mínimas a tomar en cuenta para el desempeño de un pedagogo en el locus extraescuela⁵:

- a. Función de liderazgo activo en el proyecto en el que participe (se apela a su protagonismo profesional y a su capacidad de conducción de grupos y de tareas complejas, sin embargo, depende de las características de cada locus y del nivel de legitimación que posean allí los pedagogos frente al resto de los profesionales);
- b. Función de puente o de contacto entre el niño-joven y el adulto, así como entre profesionales vinculados al niño-joven (lo más propio de la pedagogía, en general, es el conocimiento que se tiene del niño y del joven; esto permite que el pedagogo sea el principal responsable de mediar en los procesos de aprendizaje de aquel y de orientar, desde un punto de vista pedagógico, la labor de otros profesionales);
- c. Función polivalente o de suplemento profesional (si es necesario debe suplir y reforzar responsable y temporalmente a otros profesionales, esto no significa invadir campos de acción ajenos sino entregar una solución primaria para prevenir y detener el fracaso del proyecto en que se trabaja);

⁵ Cfr. Bazán, D. (1996). Op. cit.

- d. Función estrictamente social (cumpliendo las funciones atribuidas a la educación: transmisión de la herencia cultural compartida societalmente, entrega a los individuos de los demás roles sociales, preparación de los actores a la vida laboral, proporcionar una base para evaluar y comprender los status societales, promoción del cambio social y la movilidad individual y grupal mediante el desarrollo del conocimiento y la investigación científica, entre otras); y
- c. Función estrictamente pedagógica (lo que tradicionalmente sabe hacer, esto es, diagnosticar, planificar, hacer docencia y evaluar los aprendizajes).

De acuerdo a lo señalado hasta aquí, la idea de una acción pedagógica extraescolar (social o comunitaria) constituye una opción muy incipiente, no recogida todavía con fuerza en los nuevos planes de estudio de los docentes chilenos y, lo que es más relevante, apenas argumentada de modo claro por parte de quienes ya la ven con buenos ojos⁶. En lo que sigue se entra en este terreno.

2. Pedagogía Social y Pedagogía Crítica...

En este texto se sigue de cerca la idea de una Pedagogía Social de corte emancipatoria, vale decir, una Pedagogía Sociocrítica. ¿Qué significa esto?

En principio, recordemos que la Pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la Educación. Por su parte, la Educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social -como subsistema social- la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras⁷.

La Educación existe principalmente en la Escuela, institución social que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etc.). Sin embargo, la educación se despliega más bien en un área social definida por dos rectas: el eje intra-escuela/extra-escuela y el eje educación formal/no formal.

⁶ Se trata, con todo, de una de las tendencias educativas actuales probablemente más prometedoras y atractivas. Aquí convergen la formulación de nuevos conceptos (como los de educación permanente y andragogía), las críticas radicales a la institución escolar y el discurso tecnocrático-reformista de la crisis de la educación de los años 60-70. Cfr. Trilla, J. (1996). "Extraescolar. Otros Ámbitos Educativos", *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253.

⁷ Estos argumentos son propios de la Sociología de la Educación y están recogidos en Larrain, R. y Bazán, D. (1995). *¿Qué Modernidad Queremos para la Educación?* Documento de Investigación, N° 2, Publicares, Universidad Educare, Santiago.

Las diferencias son relevantes en cuanto se refieren a fines y racionalidades distintas, a niveles de profundidad y de innovación a veces opuestos. Lo importante es entender que hay educación (aprendizaje) en todos los rincones de la sociedad, no sólo en la Escuela⁸.

Por otro lado, al hablar de Pedagogía Social parece un lugar común aceptar que es una idea que tomada en su sentido literal evoca, en principio, un error conceptual o una redundancia ingenua pues, por definición, toda actividad educativa es siempre social. Empero, una segunda lectura deja entrever un propósito transformador y educativo/axiológico cercano a la labor de los Trabajadores Sociales o los Psicólogos Comunitarios. La Pedagogía Social, en este sentido, cristaliza en una Educación Social y se refiere al impulso de cambio de un sector de la comunidad social y educativa orientado a resolver de mejor modo los problemas socioeducativos que la escuela no ha sido capaz de abordar en sus desafíos formativos⁹.

Esta opción laboral y pedagógica implica, por supuesto, componer/compilar un conjunto de herramientas teórico-metodológicas provenientes de la tradición sociocomunitaria de las Ciencias Sociales¹⁰, pero implica principalmente discernir sobre la concepción epistemológica que subyace en la idea de una Pedagogía Social. En otras palabras, ¿qué se quiere decir con Pedagogía Social? Con más precisión, ¿en qué sentido esta Pedagogía Social es distinta a la otra Pedagogía, a la Escolar? Se trata de dos preguntas de suma relevancia y todavía vigentes en lo que se refiere a los avances y consensos logrados¹¹.

Al interior de la Pedagogía Social -y siguiendo los distintos paradigmas conocidos- habría una orientación más tecnocrática, una más hermenéutica y otra más emancipadora¹². Las distinciones entre estas tres miradas son complejas y profundas, pero pueden ilustrarse con este argumento: si se promueve la instalación del profesional de la educación en la realidad extraescuela, ¿lo hará

⁸ Cfr. Puig, J. y Trilla, J. (s/f). "La Educación No Formal y la Escuela". *Revista Papers*, N° 4. Junto con precisar las distinciones formal, informal y no formal, este artículo resulta muy adecuado para comprender el enorme potencial de innovación (en contenidos, materiales y métodos, así como en el sentido del acto formativo) que encierra la educación no formal frente a la propia escuela. Véase también Peralta, M° V. (1996). *Innovación Curricular de Programas No-Convencionales en Educación Parvularia*. Material de Apoyo Docente. Programa de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.

⁹ A este carácter de justicia social o de reivindicación que asume la Educación Social se agrega, sobre todo en el escenario neoliberal de América Latina, la crisis del Estado Benefactor. Se trata de un Estado con menos recursos legales y morales para intervenir positivamente en el desarrollo de los pueblos, desarrollo social que queda expuesto a las "manos invisibles del mercado". Cfr. Sáez C., J. (s/f). *Neoliberalismo, Políticas Sociales y Educación Social*. Documento Fotocopiado. En Sarrado, J.J. (1999). Material Bibliográfico del Curso Procesos de Intervención Socioeducativa. Programa de Doctorado, Universidad Ramón Llull de Barcelona.

¹⁰ Un breve pero iluminador texto sobre esta mirada comunitaria puede hallarse en Ross, M. (1997). *El Trabajador Social en la Acción Comunitaria*. Ed. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.

¹¹ El presente trabajo no pretende desentrañar estos avances, sin embargo, se sigue muy de cerca los lineamientos conceptuales expuestos en Riera, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización de: el Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social*. Nau Llibres, Valencia.

¹² Se recurre aquí a las distinciones que propone J. Habermas en torno a los intereses de conocimiento. Cfr. McCarthy, Th. (1998). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Editorial Tecnos, Madrid.

regido por la idea de mantener el statu quo o por la convicción transformadora y democratizadora que ha mostrado la Pedagogía Social de corte crítico-social?¹³.

Se trata, entonces, de reconocer la existencia potencial de una pedagogía más transformadora. Esto supone, al parecer, un sello formativo del profesional muy distinto: la condición de “serenidad” que propone Heidegger, es decir, la actitud de ponderar los pro y los contra de cada acción humana, articulando la tradición y el cambio, lo instrumental y lo valórico. Sobre todo, tal sello formativo debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, esto es, el cambio referido a la modificación del sentido que se atribuye a las cosas. Supone formar pedagogos preparados para diseñar y evaluar intervenciones que de modo intencional modifiquen una realidad social, acción que es gestada desde el diálogo y la participación (y no como la intrusión de un experto en un grupo social carente de saberes especializados).

Lo anterior implica aspirar también a un pedagogo más eficiente desde un punto vista social. Sale de su aislamiento, se inserta en otras realidades y contribuye con los desafíos que otros grupos sociales (y la sociedad en su conjunto) se han planteado. Se hace más profesional en la medida que logra una identidad definida y que posee un discurso sobre la realidad social (la escuela, como sabemos, poco dice sobre esa realidad). En el espacio extraescuela el pedagogo debe decir y hacer, hacer y decir. Y lo que se dice y se hace en los hogares de menores, en los centros hospitalarios, en las fábricas o en los proyectos comunitarios es cómo nuestra sociedad se moderniza y se democratiza de manera light.

Por eso es que una pedagogía extraescuela representa el ocaso de una pedagogía light en cuanto el protagonista se convierte en un intelectual transformativo que conjuga el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Como afirma Henry Giroux, «los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos»¹⁴.

Con Giroux estamos próximos a dibujar claramente el contenido de la Pedagogía Crítica (o sociocrítica). En efecto, se sabe que la Pedagogía Crítica (o las Pedagogías Críticas) representa un cuerpo de saberes muy diverso y com-

¹³ Se esconde aquí, en suma, una disputa epistemológica en torno a qué entender por “intervención socioeducativa”: desde la idea de “tecnología social” hasta la idea de “práctica social crítica”. Cfr. Sáez C., J. (1993). “La Intervención Socioeducativa: Entre el Mito y la Realidad”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N° 8, Murcia.

¹⁴ Cfr. Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós, Barcelona. Pág. 178.

plejo cuyo propósito central viene dado por la necesidad de comprender y transformar la realidad socioescolar a partir de categorías crítico-sociales¹⁵. Esta mirada representa un enfoque paradigmático que aglutina un conjunto heterogéneo e importante de pensadores y científicos sociales de la talla de J. Habermas, P. Freire, M. Apple y H.A. Giroux, entre otros.

En cuanto concepción epistemológica, el enfoque crítico-social se ubica más allá de la mirada hermenéutica y en abierta oposición al positivismo de la ciencia moderna, siendo probablemente sus rasgos más definitorios los siguientes¹⁶:

Conocimiento e interés son inseparables: El conocimiento no es neutral como lo proclama la ciencia moderna, más aún, el conocimiento (y el aprendizaje) se produce por un interés técnico (rasgo instrumental), por un interés práctico (de aplicar en el mundo los conceptos y valores universales) o por un interés emancipatorio (de liberar las conciencias de la gente y de procurar los acuerdos). Con todo, la práctica y la teoría son dos dimensiones de una misma realidad, una no existe sin la otra¹⁷.

La conciencia es el lugar de construcción de la realidad: No es la conciencia descontextualizada de los hermenéuticos, sino una conciencia histórica que se constituye como tal según la estructura social existente y según unas relaciones humanas que viven el conflicto como parte inherente de la realidad social y escolar¹⁸.

La conciencia debe emanciparse: Dado que para algunas personas la conciencia se construye sesgada, deteriorada, dominada, es necesario propiciar condiciones adecuadas para la liberación de la conciencia oprimida por reglas que pretenden ser objetivas y legítimas. Estas reglas son impuestas por otros y tratan de perpetuar sus propios beneficios¹⁹.

La emancipación implica transformación y democratización de las prácticas pedagógicas: La emancipación se refiere al desafío formativo de repensar nuestra propia realidad, dialogando sobre nuestros problemas (con argumentos racionales), cuestionando nuestras propias comprensiones e instalando procesos de cambio que vayan más allá de lo

¹⁵ En rigor, la idea de "crítico-social" está tomada de los aportes neomarxistas provenientes de la Escuela de Frankfurt. Se es crítico-social (o sólo crítico), al analizar el mundo con categorías marxianas depuradas o renovadas, es decir, que arrancando de la filosofía de Carlos Marx han sido puestas en revisión y/o actualización.

¹⁶ Estos rasgos corresponden a la particular visión del autor del presente trabajo. En este sentido, la bibliografía sugerida, si bien refuerza las ideas planteadas, no alcanza para eximir de responsabilidad por la inexactitud de lo que aquí se dice.

¹⁷ Cfr. Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Eds. Morata, Madrid.

¹⁸ Véase Murueta, M.E. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. Cuadernos de Psicología N° 3, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

¹⁹ Cfr. Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Siglo XXI Editores, Madrid.

instrumental y lleguen al orden ético y al orden de lo posible. Para la mirada crítico-social los procesos de cambio aludidos son de naturaleza participativa y consensuada y, por ende, son propios de la democracia como estilo de vida y de organización social. A la escuela, de hecho, se le atribuye como función social la necesidad de operar de modo democrático y democratizador²⁰.

Un tema central de las nuevas prácticas pedagógicas es la reflexividad del docente: Si hemos de ponernos de acuerdo, si el diálogo es ineludible, si la práctica va de la mano con la teoría, es totalmente necesario un docente capaz de reflexionar permanentemente sobre su propia realidad escolar y social (la “metacognición” de algunos autores y la “práctica reflexiva” de otros). Tal docente es reflexivo en la medida en que analiza críticamente las cosas, cuando discrepa de los juicios expertos y cuestiona las normas y reglas impuestas arbitrariamente, cuando se muestra creativo, propositivo y dispuesto a cambiar participativamente lo que ocurre en su aula, su escuela o su comunidad. Reflexión, emancipación y transformación conforman una tríada notablemente promisoría para el desarrollo presente y futuro de la profesión pedagógica²¹.

Estos cinco puntos trazados constituyen una definición muy gruesa de los intereses de la Pedagogía Crítica, sin embargo, hacen posible comprender que desde aquí se mira la escuela como un espacio formativo privilegiado que tiene la posibilidad de socializar a las nuevas generaciones y de mantener viva la sociedad a la cual se pertenece, emancipando simultáneamente las conciencias de los estudiantes y profesores. En este sentido, la escuela es vista como el lugar donde se hereda la sociedad y donde se construye –se sueña, se ambiciona– una sociedad mejor. Sin embargo, la propia mirada crítico-social no deja de reconocer que esto no se logra pues la escuela tiende a reproducir un orden social injusto y a generar una clase oprimida incapaz de cuestionar el orden heredado.

Una visión innovadora de la educación se refiere, entonces, desde la mirada crítico-social, a la aspiración cuestionadora y emancipatoria de construir nuevos sentidos éticos y nuevas formas de vida para alcanzar una sociedad más justa y más buena, ideal moderno aún no concretado. Este ideal es, después de todo, un desafío formativo ineludible y de primera importancia. Lo demás, los contenidos, los recursos didácticos, los años de experiencia docente, el aumento de la jornada escolar, representan accesorios de segundo orden y de naturaleza meramente instrumental.

Esta mirada es de suyo cuestionadora. Nada parece escapar al proceso de reflexividad que la episteme sociocrítica propone: la creatividad tampoco.

²⁰ Véase Ayuste, A. (1997). “Pedagogía Crítica y Modernidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 254.

²¹ La profesionalización docente, tema tan central en la Reforma Educacional Chilena, lleva implicada la gran pregunta sobre los niveles reales de reflexividad que se espera de los docentes: ¿de sello instrumental o emancipatorio? El fundamento de esta pregunta se encuentra en Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Eds. Morata, Madrid.

Dado que la acción transformadora demanda capacidad creativa, resulta fundamental analizar de otro modo este insumo, exactamente del modo que resulte pertinente a la racionalidad emancipatoria que demanda una Pedagogía Sociocrítica.

3. La Pedagogía Sociocrítica y su potencial transformador...

El argumento central del presente trabajo ha sido develar la existencia de una pedagogía extraescuela de naturaleza sociocrítica. Dicha opción pone las cosas en un escenario de cambio profundo y emancipador al cual sólo se puede aspirar desde una concepción de la pedagogía social de corte claramente emancipador. Si la Pedagogía Social opera preferentemente en la educación no formal, aspirando a desarrollar intervenciones eficientes y profundas en la realidad socioeducativa, ello sólo se puede lograr instalando innovaciones de carácter profundo y cualitativo.

En lo que sigue se propone una radiografía del potencial transformador de la Pedagogía Sociocrítica:

Supone y propone un orden social ad-hoc: Dicho orden social está referido a la existencia de una convivencia democrática, con las actitudes que le son propias, esto es, la Pedagogía Social en su vertiente emancipadora focaliza la atención en el desarrollo moral y democrático de la sociedad, valorando la tolerancia a la diversidad, el pluralismo de ideas, el diálogo y la reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna.

Aboga por una educación renovada: Esta idea deriva de la anterior. En efecto, la escuela, aquella institución de reproducción social por excelencia, es raramente creativogénica y es fuertemente proclive a racionalidades anti-emancipatorias²². Se espera que la escuela, como un subsistema social, debe tornarse simultáneamente en una institución democrática y democratizadora.

Implica una mirada epistemológica anti-positivista: En la base de la Pedagogía Sociocrítica (como un enfoque o cuerpos de ideas) está la noción de que no es posible separar interés de conocimiento, es decir, que no es posible la neutralidad valórica de la ciencia positivista y que dicha apuesta epistemológica es engañosa y controladora. El objetivismo

²² Al parecer, lo que la escuela ha logrado, en ausencia de enfoques constructivistas y/o emancipatorios, es una suerte de "analfabetismo social político". El concepto es usado por Alicia Lenzi, en Baquero, R. y otros (1998). *Debates Constructivistas*. AIQUE, Buenos Aires.

extremo del saber tecnocientífico debe ser reemplazado por el intersubjetivismo esperanzador del constructivismo y de los procesos de innovación con racionalidad emancipatoria. Difícilmente se puede ser un pedagogo sociocrítico, valorando paralelamente la existencia de una verdad universal, creyendo en la “inmaculada percepción”, conviviendo sólo con la racionalidad instrumental de los primeros modernos o sintiendo nostalgia por convicciones de progreso o cambio de orden lineal.

Promueve nuevas condiciones de trabajo docente: De la mirada crítico social se deriva un conjunto de criterios pedagógicos más o menos comunes. Se trata de una nueva (y resistida) forma de concebir los procesos formativos, una nueva actitud formativa basada en el error de la experiencia, en el trabajo en equipo, en la permanente reflexión sobre el propio trabajo (metacognición), en la tolerancia a la incertidumbre y en la pérdida de centralidad de estilos hiperplanificatorios de la actividad educativa. Constituye, qué duda cabe, un giro pedagógico notable²³.

Conduce a la autonomía del sujeto: Si consideramos que la existencia del sujeto autónomo es un proyecto moderno claramente vivo y añorado, entonces parece ocurrir que dicha concepción de la Pedagogía Social apunta en ese sentido. Y lo hace entrando de lleno en el conflictivo terreno de la autonomía moral (aquella esfera de la autonomía humana más discutida por el conservadurismo). En efecto, la pregunta por los valores, la pregunta posmoderna por el sentido, tiene muchas respuestas y ninguna de ellas será posible para el sujeto si no es educado en escenarios formativos mínimamente creativos o con apego a racionalidades emancipatorias. Ya no es posible “enseñar” que tal o cual valor es el valor correcto, el verdadero, pues es en el seno de la convivencia democrática, al amparo de procesos argumentativos abiertos y crecientes, donde se han de consensuar los valores que nutran de sentido a la experiencia humana²⁴.

Constituye un “programa de investigación”: En el sentido dado por I. Lakatos al término, esto es, se trata de un cuerpo teórico que cuenta con núcleos progresivamente firmes de aproximación a la realidad, realidad que se concibe más por el proceso que por el producto; más por el sujeto que por el objeto del conocimiento; más por el contexto que por el individuo; más por el particularismo que por el universalismo; más por la excepción que por la regularidad; más por la democracia que por el con-

²³ Véase Gómez Sollano, M. (1998). “Consideraciones Epistémico-pedagógicas en la Formación de Profesores”. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, Nº 2. CPEIP, Santiago.

²⁴ Esta construcción se puede lograr, de hecho, a través de la investigación-acción de corte crítico-social, modalidad que encierra, sobre la base de la noción de práctica reflexiva, la posibilidad real de producir innovaciones profundas en un proceso que de suyo ya es una innovación para los habituales modos de trabajo de los profesores. Cfr. Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La Educación de Adultos como Teoría. Práctica e Investigación*. Eds. Morata, Madrid.

trol autoritario de la convivencia. En otras palabras, es una mirada que corresponde a un verdadero cambio de paradigma en el campo pedagógico²⁵.

De acuerdo a lo reseñado, es razonable aceptar que una pedagogía social transformadora y liberadora implica un desafío formativo mayor para las instituciones de educación superior, no sólo por la aparente novedad y complejidad de su discurso, sino más bien por las fuertes demandas de coherencia y convivencia democrática que demanda. Con todo, se trata de caminos pedagógicos y epistemológicos que recién comenzamos a recorrer.

Referencias

- Ayuste, A. (1997). Pedagogía Crítica y Modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 254.
- Baquero, R. y otros (1998). *Debates Constructivistas*. AIQUE, Buenos Aires.
- Bazán, D. (1996). Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraescuela. En: Careaga, R. (Ed.). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía*. Universidad Educare - Bravo y Allende Editores, Santiago.
- Careaga, R. (1998). ¿Existe una Psicopedagogía Comunitaria? *Revista REPSI*, N°39, Santiago.
- Carr, W. (1996). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Eds. Morata, Madrid.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Eds. Morata, Madrid.
- Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Gómez Sollano, M. (1998). Consideraciones Epistémico-pedagógicas en la Formación de Profesores. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2. CPEIP, Santiago.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Eds. Morata, Madrid.
- Larraín, R. y Bazán, D. (1995). *¿Qué Modernidad Queremos para la Educación?* Documento de Investigación, N° 2, Publicares, Universidad Educare, Santiago.
- McCarthy, Th. (1998). La Teoría Crítica de Jürgen Habermas. Editorial Tecnos, Madrid.
- Muructa, M.E. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. Cuadernos de Psicología N° 3, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

²⁵ Paradigmas que han recibido abundante justificación y revisión en los últimos años. Cfr. Carr, W. (1996). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Eds. Morata, Madrid.

- Peralta, M^a V. (1996). *Innovación Curricular de Programas No-Convencionales en Educación Parvularia*. Material de Apoyo Docente. Programa de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.
- Puig, J. y Trilla, J. (s/f). "La Educación No Formal y la Escuela". *Revista Papers*, N^o 4.
- Riera, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización de: el Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social*. Nau Llibres, Valencia.
- Ross, M. (1997). *El Trabajador Social en la Acción Comunitaria*. Ed. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- Sáez C., J. (1993). La Intervención Socioeducativa: Entre el Mito y a la Realidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N^o 8, Murcia.
- Sáez C., J. (s/f). *Neoliberalismo, Políticas Sociales y Educación Social*. Documento Fotocopiado. En Sarrado, J.J. (1999). Material Bibliográfico del Curso Procesos de Intervención Socioeducativa. Programa de Doctorado, Universidad Ramón Llull de Barcelona.
- Tedesco, J. C. (1997). Fortalecimiento del Rol de los Docentes: Balance de las Discusiones de la 45^a Sesión de la Conferencia Internacional de la Educación. En: Povoda, P. *Atreverse a Educar. Congreso de Pedagogía*. Madrid: Narcca.
- Trilla, J. (1996). Extracolegia. Otros Ámbitos Educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, N^o 253.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación*. Eds. Morata, Madrid.