

Artículo

El diálogo “inter-pedagógico” como estrategia para la transformación de las prácticas educativas

The “inter-pedagogical” dialogue as a strategy for the transformation of the educational practices

José Mario Méndez Méndez*

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9, Enero-Mayo de 2012, pp.9-20
Recibido: 11 de octubre de 2011. Aceptado: 6 de diciembre de 2011

Resumen

En este ensayo el autor hace un análisis crítico de cómo las distintas pedagogías a lo largo de la historia han influido en la conformación de distintos modelos de hombre. Destaca como la pedagogía dominante actual configura a partir de la herencia occidental, de un modelo económico capitalista y una visión empresarial, un hombre individualista y competitivo formado a través de una pedagogía eurocéntrica, autoritaria, racional y fragmentada. Propone para superar esa pedagogía dominante, unas pedagogías alternativas que aunque aparecen en forma periférica, respondan a la contextualidad, estén articuladas a la vida, y se enfoquen en diversas formas de racionalidad.

Palabras clave: diálogo, interpedagogía, educación.

Abstract

In this paper the author develops a critical analysis on how different pedagogies along history have shaped different models of man. He also brings out how the current dominant pedagogy models, from the western heritage, the capitalist economic model and an enterprise-based vision, an individualist and competitive man, shaped through a Eurocentric, authoritarian, rational and fragmented pedagogy. Then he proposes that in order to surpass this dominant pedagogy, it is necessary to resort to alternative pedagogies, even though peripheral, are contextual-based, life-articulated and focused in diverse forms or rationalities.

Keywords: dialogue, interpedagogy, education.

* Académico de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional, Costa Rica. Correo electrónico: jmariomendez@gmail.com

Para citar este artículo: Méndez, J. Mario (2012), El diálogo “inter-pedagógico” como estrategia para la transformación de las prácticas educativas. *Diálogos* 9, 9-20.

Introducción

Este trabajo¹ tiene como punto de partida una triple convicción: la primera es que el contexto en que vivimos es multicultural, es decir, está matizado por el encuentro y la convivencia de personas y comunidades con diversos referentes culturales; la segunda es que tal contexto exige un diálogo intercultural tendiente a superar las relaciones de dominación existentes; la última, es que la educación puede –desde muy variadas mediaciones– acoger y dar respuesta a las exigencias del diálogo de las culturas.

Una educación que se hace cargo de tales exigencias, abre posibilidades reales de rescatar las diversas formas de pensar y de construir conocimientos propias de la multiplicidad de comunidades humanas que viven y conviven en un contexto concreto.

La perspectiva intercultural, desde la que aquí se propone repensar las prácticas educativas, considera inaceptable la violencia epistemológica que supone la imposición del saber llamado “científico” y la deslegitimación de saberes diferentes y de maneras distintas de aproximarse a la realidad y de construir conocimiento. El encuentro de las culturas en todos los ambientes educativos –incluidos los entornos virtuales de aprendizaje– exige aprender a valorar como legítima la diversidad posible de caminos para la construcción de saberes.

Se trata, en el fondo, de reconocer y valorar las múltiples pedagogías –invisibilizadas por la pedagogía dominante– que están inscritas en diversidad de discursos (escritos y no escritos, verbales y no verbales, explícitos e implícitos) y de prácticas culturales que conviven en un territorio: las pedagogías narrativas que tienen como estrategias de aprendizaje la oralidad, las historias, la memoria de las personas adultas mayores (Rojas, 2009); las pedagogías musicales, que recurren al canto, al ritmo, a la danza, a la gestualidad y los movimientos corporales como estrategias para la convivencia, el aprendizaje y la construcción de identidades²; las pedagogías experienciales, que estimulan el aprendizaje a partir del contacto directo con la naturaleza, con la tierra, con los animales, con los cultivos; las pedagogías del carnaval, del encuentro festivo, de la efemérides, tan presentes, por ejemplo, en la vida de las comunidades afrocentroamericanas; las pedagogías de la protesta, de las resistencias, de las reivindicaciones sociales, de las luchas emancipadoras y de los procesos revolucionarios, tan presentes, por ejemplo, en la historia reciente de Centroamérica³; las pedagogías sociales, que procuran el aprendizaje desde el

1. Esta es una versión reescrita en forma de artículo de la ponencia para el II Foro de Académicos Innovadores de la UNA, realizado en Octubre de 2011.

2. Rojas hace alusión a la “chichada” como espacio de las comunidades Bribri en el que se conversa, se baila, se canta, se come, se establece una interrelación intensa y amena. Es un espacio simbólico motivado por la realización de una tarea que beneficia a toda la comunidad. Es toda una pedagogía musical, lo cual no debe confundirse con una didáctica de la música. Ver también, María Elizabeth Lucas y Marilía Stein (coordinadoras). *Yy' Poty, Yva'á. Flores e frutos da terra. Cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani*. Porto Alegre: Iphan/grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2009.

3. Se puede hacer una lectura pedagógica de obras centroamericanas que nacieron en el contexto de las luchas revolucionarias de finales del siglo XX. Por ejemplo, de autores como Roque Dalton, Ernesto Cardenal, José Ignacio López Vigil.

grafiti, el cuidado, la conversación⁴; las pedagogías de las litúrgicas, cargadas de palabras, gestos y objetos simbólicos⁵. En todas ellas no son tan importantes la veracidad, la objetividad, la utilidad y la verificabilidad, sino sobre todo la capacidad de construir significados y de humanizar la convivencia.

En este trabajo entenderemos las pedagogías en sentido amplio, como todas aquellas formas concretas –contextuales e históricamente situadas– de comprender los procesos educativos y las interrelaciones que desde ellos se promueven con el fin de generar aprendizaje. Las pedagogías inspiran y matizan prácticas educativas. Estas no son nunca neutras, pues llevan el sello de las pedagogías correspondientes.

Las pedagogías –tanto las sistematizadas por “expertos” como aquellas que no aparecen en las historias de la educación– llevan dentro formas concretas de entender a los sujetos de los procesos de aprendizaje (antropologías), sus mundos (cosmologías), y los fines de los procesos educativos (teleologías). Todas esas dimensiones conforman las distintas pedagogías y condicionan sus diálogos con las ciencias de la educación⁶.

1. La pedagogía dominante

Aquí se denomina pedagogía dominante a aquel conjunto de principios y criterios pedagógicos a cuya sombra se han desarrollado la mayoría de los procesos educativos en los ambientes de educación formal de occidente. Para decirlo con la ayuda de un texto clásico, cuando nos referimos a la pedagogía dominante hablamos del paradigma pedagógico bajo el cual Rousseau propone educar a Emilio.

Antes de las revoluciones inglesa (1688) y francesa (1789), y de las revoluciones científica, filosófica e industrial, la pedagogía dominante en Europa y en los territorios europeizados buscó formar súbditos fieles. Esa fue también la pedagogía que se instaló en las primeras experiencias educativas de la América colonial (reducciones, catequesis, escuelas parroquiales...). La enseñanza de la religión y la imposición de un idioma común a través de los espacios educativos obedecía a ese propósito. La pedagogía dominante y las prácticas educativas que en ella se inspiraban hacían ver que el Estado estaba sobre los individuos y que estos estaban subordinados al Estado.

Después de esas revoluciones, la pedagogía dominante modificó su finalidad: en

4. Ver, por ejemplo, María Cecilia Gacez Leme. *Osando decir la propia historia. El protagonismo político-pedagógico de la educación social en la calle*. Heredia: Ed. SEBILA, 2008; Ver también V. Renes, E. Alfaro y Ofelia Ricciardelli. *El voluntariado social*. Madrid: CCS, 1998.

5. Por ejemplo, el *Misal Romano* y demás textos litúrgicos de las tradiciones cristianas y de otras tradiciones religiosas.

6. Para profundizar la diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación, ver Francisco González. (2010). *Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana*, en Ensayos Pedagógicos, Heredia, UNA Editorial de Educología, pp. 9-36.

vez de formar súbditos, buscó formar ciudadanos libres y activos. Esta pedagogía fue fundamental en la construcción de las subjetividades y en la conformación de las nacionalidades durante la época posterior a la emancipación política de América Latina. En este caso, la pedagogía dominante y las experiencias educativas correspondientes buscaron poner al ciudadano libre por encima del Estado.

Más tarde (desde el siglo XIX), con la identificación de la democracia y el mercado (consolidación de la burguesía industrial y del liberalismo económico), la pedagogía dominante fue ajustada para privilegiar la formación de personas productivas, capaces de contribuir al progreso de las naciones.

A partir de la década de los 70 del siglo XX, la pedagogía dominante fue objeto de nuevos ajustes que la pusieron al servicio del consumo y de la producción para mercados altamente competitivos. Tales ajustes explican incluso los cambios centrados en el constructivismo y el enfoque de competencias. Es la época de varias "oleadas" de reformas educativas en Latinoamérica, mediante las cuales se ha buscado formar ya no son súbditos ni ciudadanos sujetos de derechos; sino personas productoras, consumidoras y competidoras. Son importantes, por eso, categorías como calidad, eficiencia, excelencia, competitividad, flexibilidad, sociedad del conocimiento. Desde la pedagogía dominante, en su versión actual, la calidad de la educación está determinada, entre otras cosas, por el uso de las tecnologías de la información y por el aprendizaje de aquellos idiomas que son considerados necesarios para asegurar el acceso a la información y para optimizar el consumo y el intercambio de bienes. En este caso, la pedagogía dominante está configurando prácticas educativas que han puesto al mercado por encima del Estado y de los individuos. Es por eso mismo que las crisis del (libre) mercado ponen al descubierto los límites de la pedagogía dominante.

Esa no es, evidentemente, la única pedagogía que ha producido occidente, pero sí la que ha prevalecido y la que más ha determinado las prácticas educativas presenciales y no presenciales. Entre los rasgos que la identifican actualmente podemos anotar los siguientes:

Presencia dentro y fuera de la educación llamada "formal": La pedagogía dominante tiene su domicilio sobre todo en el sistema de educación denominado "formal". Ha sido adoptada por las escuelas, los colegios y las universidades; aunque también encuentra espacios en otras experiencias educativas tan diversas entre sí como la catequesis católica, las escuelas dominicales protestantes, la formación profesional o la educación vial, por mencionar sólo algunas. En todo caso, es una pedagogía que se ajusta sobre todo a los espacios educativos más autoritarios y dogmáticos. Pero la pedagogía dominante también se aplica en niveles supraescolares: así, las prácticas pedagógicas de dominación atraviesan las relaciones de producción e incluso las relaciones

entre pueblos y culturas, cuando esas relaciones presuponen que una de las partes es "menor de edad", "subdesarrollada", "incivilizada", y "dependiente". Es lo que Teivo Teivainen denomina pedagogías del poder mundial⁷.

Individualista y competitiva. La pedagogía dominante acentúa el esfuerzo personal, el éxito, el emprendedurismo, la iniciativa individual, la capacidad personal de adaptación a nuevos escenarios, rasgos todos exigidos por el mercado como condición indispensable para sobrevivir en un contexto competitivo. El carácter individualista y competitivo de la pedagogía dominante se manifiesta a través de las estrategias de evaluación, las metodologías privilegiadas, los criterios de ingreso, de mantenimiento y de salida, así como mediante los "textos" sugeridos, los héroes propuestos, los mitos identitarios y el tipo de interrelaciones que se promueven.

Monocultural y homogenizante. Lady Meléndez escribió, en el año 2004, la siguiente crítica a la educación costarricense:

"a pesar del discurso orientador de atención a la diversidad personal y cultural, persisten actitudes segregacionistas y discriminatorias en los distintos niveles de la planificación, de la administración y de la práctica de la enseñanza. En ellos, quienes deciden, insisten en ver la "diferencia" como una amenaza, como una detracción hacia la integridad y el ritmo de aprendizaje de la norma y en buscar el rendimiento promedio como el requisito básico de quienes se merecen ser educados. Esta es la razón por la que el estudiante está obligado a acercarse al currículo, pero el currículo no se acerca al estudiante; por lo tanto, éste se convierte en una de las principales causas de la deserción escolar".

El anterior párrafo describe muy bien el carácter homogenizante de la pedagogía dominante: es una pedagogía que ve la diferencia como una amenaza. La misma Meléndez afirma que cuando los sistemas educativos prestan demasiada atención a la norma homogeneizadora, "la evaluación se convierte en la validación y legitimación de las desigualdades".

Autoritaria: La pedagogía dominante suele adoptar el binomio falso-verdadero como eje articulador de las prácticas educativas. Quien tiene la verdad posee autoridad: el texto y su autor, la escuela, la persona docente, el sistema educativo, la educación formal, etc. Apartarse de ellos implica aceptar el peligro de la falsedad. La evaluación ayuda, en gran parte, a distinguir entre falso y verdadero. En ese contexto, las interrelaciones entre las personas que intervienen en los procesos educativos, se caracterizan por ser jerárquicas y por distinguir con claridad entre quien enseña y quien aprende, quién evalúa y quien es evaluado, quien tiene la palabra y quien la concede; quien sabe

7. Este autor contrapone una pedagogía cosmopolita a la pedagogía del poder mundial. Para él: "cosmopolitismo es la disposición para no sólo entender y tolerar las culturas y personas que uno encuentra, sino también aprender de ellas y cambiar como resultado de los encuentros." p. 8.

y quien no sabe. En el lenguaje del *Emilio*, la educación se fundamenta en la distinción entre instructor y persona que está siendo instruida, entre niño o niña y nodriza, entre menor de edad y ayo, entre alumno y maestro. Estas interrelaciones implican que una de las partes es débil y necesitada: “Débiles nacemos y necesitados de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitados de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación” (Rosseau, 2002, p. 2).

Eurocéntrica: La historia de la pedagogía aparece generalmente como un relato occidental (Abbagnano y Visalgerghi, 1995): arranca con los presocráticos, pasa por Sócrates, Platón y Aristóteles; por San Agustín, Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro; por la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius y el *Emilio* de Jean Jacques Rousseau; por Jean Antone Condorcet y Johann Heinrich Pestalozzi; Friedich Wilhelm Fröebel; John Dewey, María Montessori, Eduard Spranger, Lev Vigostky. Es una historia lineal, en la que no tienen cabida las tradiciones pedagógicas de las diversas culturas, y que presenta casi de forma exclusiva la tradición pedagógica dominante (eurocéntrica, científicista, adultocéntrica, individualista, androcéntrica, jerarquizante). En el *Emilio* –obra referencial para la pedagogía occidental– Rousseau aclara que “la inteligencia de los europeos no la tienen los negros ni los lapones. Por eso, si quiero que mi alumno pueda ser habitante de la Tierra entera, le escogeré una zona templada, por ejemplo, en Francia” (p. 18).

Acción racional: La pedagogía dominante considera el aprendizaje prioritariamente como acción racional, desprendida del cuerpo y del placer. Margina, por lo tanto, otras dimensiones del ser humano que también contribuyen a la construcción de saberes: el cuerpo, la afectividad, la identidad cultural, el eros, la praxis política. La verdad es racional, y el aprendizaje es una cuestión de la razón. Más allá de los límites de la razón está lo irracional, y allí no habría espacio para el aprendizaje.

Suele ser una pedagogía violenta, en la medida en que frecuentemente impone fines, objetivos, contenidos, metodologías, que han sido elaboradas y proyectados sin la participación de las personas que protagonizan los procesos educativos, y sin considerar las peculiaridades locales ni la diversidad cultural de las zonas en que están insertos los espacios educativos. Esta pedagogía también puede ser considerada violenta por inspirar experiencias educativas que son excluyentes. El hecho de que sólo el 40% de los jóvenes costarricenses concluya la educación secundaria, es una de las evidencias del carácter expulsor de los sistemas educativos que se inspiran en la pedagogía dominante.

Es fragmentada y fragmentaria: la pedagogía dominante se caracteriza frecuentemente por fragmentar los saberes y los aprendizajes. Las “áreas” del saber suelen aparecer como compartimentos cerrados, bien delimitados y

autónomos. Ante la fragmentación se exige especialización. La especialización es la capacidad de dominar alguno o algunos de los fragmentos. Tal especialización es exigida por el tipo de producción y de consumo prevalecientes.

Articulada al desarrollo del capitalismo. La pedagogía dominante está claramente articulada al desarrollo del capitalismo. Las reformas educativas en América Latina han respondido más a intereses de los grupos empresariales que a los de las personas pedagogas. Por eso muchos de los términos introducidos en el mundo de la educación –calidad, excelencia, eficiencia, competitividad– vienen del mundo de la empresa. La escuela, tal y como la conocemos hoy, es aquella que nace junto al capitalismo, la industrialización y el surgimiento de la burguesía. Para Michele Foucault (1998), la escuela se asemeja a la prisión, a las fábricas, a los cuarteles, a los hospitales. Todas estas instituciones y sus dispositivos de poder, nacen en épocas semejantes y con los mismos fines: fabricar cuerpos dóciles y disciplinados.

2. Las pedagogías alternativas

A la pedagogía dominante se atribuyen funciones civilizatorias. En contraposición aparece la barbarie: son bárbaras las personas que han crecido a la sombra de otros paradigmas pedagógicos. Sin embargo el modelo pedagógico descrito anteriormente no es el único que ha producido occidente. Junto a él, de forma paralela –y generalmente de manera periférica– encontramos lo que aquí llamaremos pedagogías alternativas. Entre éstas podemos incluir no sólo las que emanan de movimientos pedagógicos fácilmente identificables sino también aquellas más modestas, domésticas, locales, que afectan la vida cotidiana de las personas.

Los siguientes rasgos nos pueden ayudar a identificar y potenciar esas pedagogías que aquí denominamos “alternativas”.

Contextualidad: Carlos G. Wernicke (2003) denomina contextual a aquella pedagogía “que tiene en cuenta las condiciones dadas en el educando y el educador para construir una teoría pedagógica adecuada a tal contexto”. Las pedagogías son alternativas si son contextuales, es decir, si son respuesta a preguntas reales –formuladas de manera explícita o no– de las personas y su entorno. Parafraseando a Jon Sobrino (1994) podemos decir que son alternativas aquellas pedagogías que se hacen cargo de la realidad, cargan con ella y se encargan de ella. En otras palabras, “aquellas pedagogías caracterizadas por su honradez con lo real” (p. 453).

La contextualidad contribuye a superar el carácter homogenizante de la pedagogía dominante. Frente a la “extensión” de la pedagogía dominante, las pedagogías alternativas son dinamizadas por la “in-tensión”, es decir por una tensión que responde mejor a las demandas locales que a las globales. Eso no

significa que las prácticas pedagógicas contextuales sean “ciegas” e inmunes frente a los procesos globales que necesariamente les afectan; sino que su “in-tensionalidad” hace que su referente fundamental sea el contexto próximo (prójimo) y sus demandas.

Carácter periférico: Las pedagogías aquí denominadas alternativas se caracterizan frecuentemente por ser periféricas con respecto a la educación llamada “formal”. Tienen su domicilio prioritariamente en las experiencias de educación popular, familiar, tribal, en los espacios educativos menos autoritarios y dogmáticos, aunque puede también encontrar espacios (contrahegemónicos) en los lugares en que se desarrollan los procesos de educación formal. De hecho, las pedagogías alternativas –periféricas, contextuales– suelen ser adoptadas por los protagonistas de la escuela en algunos momentos particulares, menos rígidos, de la vida escolar; o bien en la clandestinidad institucional, por parte de algunas personas protagonistas de los procesos educativos.

Articuladas a la vida: Las pedagogías alternativas inspiran experiencias educativas que están más articuladas a la vida cotidiana. No se separan de la vida, sino que se desarrollan en función de ella. Tales pedagogías son tan dinámicas como la cotidianidad de la vida; se inventan y reinventan de acuerdo a demandas vitales de seres humanos concretos. Por eso no son universalizables ni exportables. El uso de categorías como “animación”, “animadores” y “animadoras” para referirse a los procesos educativos y a las personas educadoras, ayuda a comprender la estrecha relación que es posible establecer entre vida cotidiana y pedagogías (García, 1991). La articulación entre pedagogías y vida cotidiana contribuye a que las experiencias educativas creen las condiciones para que las personas sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y dinamizadoras de procesos sociales más inclusivos.

Pedagogía de plurales formas de racionalidad: Neusa Vaz e Silva (2009) recuerda que la razón es constitutivamente plural y que tiene maneras o posibilidades que escapan al horizonte racional en que se ha movido occidente. La razón, según ella, puede ser racional de muchas formas; no tiene –por lo tanto– una única representación, sino muchas. La racionalidad, entonces, no se agota en ninguna de las formas en que se manifiesta la razón. La razón está en continuo proceso de constitución contextual.

Existen, por lo tanto, muchas formas legítimas de la racionalidad. Ninguna filosofía, teología, o pedagogía tiene el derecho de ser representante exclusiva de la razón. Por eso, desde una perspectiva intercultural, tendremos que atrevernos a superar de forma definitiva la idea de la universalidad atribuida a un concreto modelo de razón. Desde esa perspectiva, según Vaz e Silva (2009), estamos invitados a realizar un ejercicio de reubicación de la razón. Este ejercicio incluye también a las pedagogías.

3. Hacia un diálogo interpedagógico

El diálogo interpedagógico se fundamenta precisamente en esa diversidad de formas legítimas de racionalidad pedagógica que pueden encontrarse e interactuar en los espacios educativos concretos, sean estos “formales” o no, sean presenciales, virtuales o bimodales. El establecimiento de ese diálogo en una experiencia educativa concreta exige disponibilidad –por parte de las personas participantes de los procesos educativos– para desarrollar algunas actitudes que se abordan más adelante.

3.1. Pluralismo pedagógico

Entre las muchas formas legítimas de racionalidad pedagógica se pueden distinguir: (a) aquellas que cohabitan, en los mismos ambientes educativos, con las pedagogías dominantes; (b) aquellas que las mismas personas participantes en los procesos educativos activan fuera de los ambientes que solemos llamar “educativos”; (c) aquellas que coexisten en el entorno del ambiente educativo, y que por eso mismo afectan la vida cotidiana de las personas que participan en los procesos educativos; (d) las que han sido generadas por movimientos pedagógicos alternativos.

En el primer grupo podemos ubicar aquellas racionalidades que son activadas por los protagonistas de los ambientes educativos en los que predominan prácticas educativas inspiradas en las pedagogías dominantes: las que se expresan a través de las discusiones informales de las personas educadoras, de los encuentros espontáneos de educadores, educadoras y estudiantes; y de muchas prácticas educativas consideradas marginales, “contrarias a la norma” y casi “clandestinas” promovidas por estudiantes y personas educadoras que se atreven a ir más allá de los programas y de las tradiciones pedagógicas dominantes. Los mismos ambientes de educación forman prevén espacios y tiempos impregnados de racionalidades pedagógicas diversas a la pedagogía dominante: efemérides, actividades al aire libre, exposiciones, y eventos en los que el aprendizaje se refuerza a través del encuentro festivo, el teatro, la música, las excursiones, el deporte, la expresión corporal, etc. Sin embargo, no siempre se reconoce el valor educativo de este tipo de procesos y actividades.

El segundo grupo de racionalidades pedagógicas potencialmente “dialogantes” tiene que ver con las experiencias que los participantes en un proceso educativo controlado por la pedagogía dominante viven en otros ambientes educativos: las pedagogías domésticas caracterizadas por formas más espontáneas e improvisadas de interrelación; las pedagogías caracterizadas por el contacto físico, el juego, la convivencia, la mesa compartida, la narración de historias familiares y locales; las pedagogías vinculadas al mundo del trabajo: al taller, a la producción, a los mercados de los pueblos y las ciudades; las pedagogías de las asociaciones comunitarias y de la calle; las pedagogías de los grupos religiosos, deportivos, artísticos, etc.

En el tercer grupo, podemos colocar las racionalidades pedagógicas propias de los grupos humanos que cohabitan en el entorno aunque no necesariamente afectan de forma directa a la mayoría de los miembros de las comunidades a las que solemos llamar “educativas”: las propias de las comunidades migrantes, de los grupos históricamente excluidos, de los movimientos juveniles, del voluntariado social, de los movimientos sociales; las pedagogías de las comunidades indígenas y afrodescendientes; las racionalidades pedagógicas que permiten aprender de la lucha por el reconocimiento de los propios derechos, de la sobrevivencia, de la rebelión, de la desobediencia, de la resistencia.

En un cuarto grupo de racionalidades pedagógicas alternativas que pueden participar –directa o indirectamente– en el diálogo interpedagógico de los ambientes educativos podemos ubicar aquellas otras pedagogías occidentales que no coinciden con la racionalidad hegemónica: la pedagogía del oprimido, de la esperanza y de la tolerancia (Freire), las diferentes propuestas de educación liberadora, que recuperan la dimensión política de los procesos educativos (documentos de Medellín y Puebla, experiencias de comunidades eclesiales de base), las pedagogías eróticas que recuperan el placer de aprender y la pasión por la vida (Miguel Escobar, Rubén Alves), las pedagogías de la complejidad que involucran las dimensiones biológica, cognitiva, social y afectiva de los sujetos aprendientes (Humberto Maturana y Francisco Varela), etc.

En este último grupo podemos colocar también las propuestas pedagógicas inspiradas en los humanismos cristianos y desarrolladas desde la sensibilidad educativa de personas como Juan Bosco (paradigma de la preventividad)⁸, Marcelino Champañat, y Juan Bautista La Salle. Estos y otros educadores y educadoras reafirmaron la importancia del afecto y la cercanía como rasgos constitutivos de la práctica educativa. Acentuaron, igualmente, el carácter popular, no excluyente, de los espacios educativos, sean estos formales o no.

3.2. Condiciones para el diálogo interpedagógico

El diálogo interpedagógico requiere de una serie de actitudes y destrezas que podríamos llamar interculturales. He aquí algunas de ellas:

Capacidad para reconocer que los distintos ambientes educativos no son unipedagógicos, sino multipedagógicos. El diálogo viene exigido y a la vez posibilitado por esa legítima pluralidad. Las personas que “animan” los procesos educativos renuncian a considerar el propio acervo pedagógico como único y universalizable; y reconocen que sus estrategias para construir y ayudar a construir conocimiento pueden complementarse con otras múltiples estrategias aportadas por las demás personas que participan en los procesos educativos.

8. Ver Pietro Braido. *Prevenir, no reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: Ed. CCS, 1999.

Quien anima procesos educativos, tanto presenciales como virtuales o bimodales, sabe que el talante educativo de una práctica o proceso viene dado por la capacidad para crear condiciones para el aprendizaje, independientemente de la pedagogías que confluyen en cada ambiente educativo.

Disponibilidad para favorecer interrelaciones en las que sea posible la superación de la lógica autoritaria y jerárquica que distingue entre quien sabe y quien no sabe, para generar, en cambio, procesos educativos en los que todas las personas son aprendientes que no deben renunciar a sus propios estilos de aprendizaje. Lo pedagógico es fundamentalmente una interrelación. Las palabras griegas de las cuales se deriva la palabra pedagogía (παιδός y αγω) hacen referencia a una relación entre personas: el hijo y el sirviente que lo acompañaba. Lo pedagógico se refiere entonces a una interrelación, a una compañía. Quienes se preocupan de la "calidad" de la educación deberían estar atentos/as al tipo de interrelaciones que se favorecen en los ambientes educativos y a la disponibilidad para acoger y valorar las tradiciones pedagógicas de las personas aprendientes.

Se trata, en el fondo, de reconocer que en cada ambiente educativo las personas aprendientes tienen derecho a activar sus propias estrategias y estilos de aprendizaje. Las personas concretas que se interrelacionan en los procesos educativos llevan consigo las herencias pedagógicas de sus familias, culturas, grupos y comunidades. Son personas que ya han aprendido a aprender, que traen consigo saberes construidos con estrategias que no pueden ser desconocidas ni deslegitimadas y que, por eso mismo, no pueden ser sometidas a criterios de verdad o falsedad. El ambiente educativo es un lugar de confluencia y acogida de multiplicidad de experiencias de aprendizaje; en él, las deferentes tradiciones pedagógicas se complementan, se interpelan, se enriquecen.

Capacidad para animar procesos educativos en los que tienen cabida distintas formas de aprender y distintas tradiciones pedagógicas. La animación de procesos inter-pedagógicos implica repensar las didácticas y las metodologías. En los ambientes inter-pedagógicos, la respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende? es múltiple y está determinada por las propias referencias culturales, por la biografía de cada participante, por la religión y hasta por el paisaje. La animación de tales ambientes exige revisar los símbolos y mitos que forman parte de los procesos educativos, así como los recursos didácticos, para despojarlos de cualquier residuo monocultural. Se trata de ambientes desde los que se pueden hacer distintas lecturas "pedagógicas" de la realidad (Streck, 1997), y que –por eso mismo– conduce a las personas protagonistas a ser actoras y actores de procesos sociales más inclusivos.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalgerghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Atkinson, C. y Maleska, E. (1962). *Historia de la educación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Braido, P. (1999). *Prevenir, no reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: Ed. CCS.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI.
- Garcez, M. (2008). *Osando decir la propia historia. El protagonismo político-pedagógico de la educación social en la calle*. Heredia: Ed. SEBILA.
- García, A. (1991). *Trabajo Social y Animación Sociocultural*. Valencia: Ed. Nau Llibres, 1991; en Antonio Sánchez. *La animación hoy*; Madrid: Ed. CCS.
- Gervilla, E. (1991). *El animador/Perfil y opciones*; Madrid: Ed. CCS.
- González, F. (2010). *Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana*, en *Ensayos Pedagógicos*, Heredia, UNA Editorial de Educología.
- Laguna, J. (2011). *Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad. Hoja de ruta samaritana para otro mundo posible.*, Nº 172, Barcelona: Cuadernos Cristianisme i Justícia.
- Lucas, M. y Stein, M. (Coor.). (2009). *Yv'y Poty, Yva'á. Flores e frutos da terra. Cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani*. Porto Alegre: Iphan/grupo de Estudos Musicais/ PPGMUS/UFRGS.
- Meléndez, L. (2004). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo. *Revista Parlamentaria*, 12(2).
- Palacios, M. (2008). *La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886. Período del nacimiento y consolidación del Estado Nacional*. San José: Ed. UCR, p. XIV.
- Renes, V; Alfaro E. y Ricciardelli, O. (1998). *El voluntariado social*. Madrid: CCS.
- Rojas, D. (2009). *Dilema e identidad del pueblo Bribri*. San José: Ed. UCR, 2009.
- Rousseau, J. (2002). *Emilio o de la Educación*. México: Ed. Porrúa.
- Serrano, A. (2004). *Razón, derecho y poder*. Managua: Ed. Hispamer.
- Sobrino, J. (1994). *Espiritualidad y seguimiento de Jesús en Ignacio Ellacuría* (Coor.). *Mysterium Liberationis, Conceptos fundamentales de teología de la liberación*. T. II. Madrid: Ed. Trotta.
- Streck, D. (1987). *Corrientes pedagógicas. Aproximaciones entre pedagogía y teología*. San José: Ed. CELADEC.
- Teivainen, T. (s. f.). *Pedagogía del poder mundial. Relaciones internacionales y lecciones del desarrollo en América Latina*, Versión en pdf, en consultado el 6 de mayo de 2011.
- Vaz e Silva, N. (2009). *Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. São Leopoldo: Ed. Nova harmonia.
- Wernicke, C. (2003). Una pedagogía contextual. *Educare* 4.