

UN MODELO DE INVESTIGACIÓN

La estructura educanda de la vida en común: necesidad, comunidad y pedagogía social

Gustavo Abud Pavía

El presente documento es el extracto de un proyecto de investigación doctoral en educación. Pedagogía, pedagogía social; antropología filosófica, antropología sociocultural; sociedad, comunidad; necesidad y estructura educanda son los referentes teóricos esenciales de su contenido.

LA PEDAGOGÍA COMO ÓRGANO DE REVELACIÓN DE LO HUMANO

En su concepción más general la antropología pedagógica y la antropología sociocultural se imbrican para plantear la posibilidad de un objeto de estudio complejo, inquietante a la luz de tantos procesos asumidos como educativos, o bien como transmisiones de cultura en el ámbito comunitario. Pedagogía social es una de las ramas especiales de la pedagogía que salen del tronco común de la pedagogía general, a la cual asumimos cual teoría de la enseñanza que se impuso desde el siglo XIX, como ciencia de la educación o didáctica

experimental y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos, el papel del educador y del aprendiz en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisolubles de una normativa social y cultural. En sus orígenes, la pedagogía se enfocaba a la formación general del hombre y del ciudadano (paideia) y de ahí que pueda hablarse de una pedagogía teórica, con contenidos de teoría general de la educación, filosofía de la educación, antropología pedagógica, psicología pedagógica, pedagogía comparada, historia de la educación y de la pedagogía, entre otras.

Gustavo Abud Pavía. Antropólogo, maestro y doctor en Pedagogía.

El término pedagogía social (*sozialpädagogik*) fue usado en Alemania a mediados del siglo XIX, inicialmente por Paul Natorp y después por Karl Mager, como alternativa a la pedagogía colectiva y en contraste con la pedagogía individual. Natorp, abrumado por la fragmentación del territorio y la cultura alemanes, de mediados del siglo XIX, propuso una acción social educativa que posibilitara un sentido más fuerte de comunidad (no de sociedad). Asimismo, que esta acción comunitaria cerrara también la brecha entre ricos y pobres a través de tres ambientes educativos: primero, la comunidad educativa del hogar; segundo, la escuela nacional uniforme;

tercero, la libre y personal educación de los adultos de todos los estratos sociales. Para Natorp, el ser humano se hace hombre a través de la comunidad humana, ya que sin ella, fuera de todo influjo de comunidad humana, descenderíamos a lo animal o bien nuestra disposición humana se empobrecería. En su pedagogía, el hombre individual es sólo una abstracción, pues el hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar con otros después en una comunidad, sino que sin esta comunidad no es de ningún modo hombre.

Con anterioridad a P. Natorp, Friederich Diesterweg (1790-1866),





a quien se le atribuye la máxima "aprender a hacer haciendo", sostuvo que la gente era capaz de trabajar por el bien de la comunidad, de desarrollar el sentido del respeto y el cuidado por los otros, partiendo de que a los seres humanos les nace el deseo de ver por sí mismos y de cultivar la democracia. En cuanto a lo propiamente educativo, su concepto de evolución proponía el elemental derecho a la naturaleza humana y a la del individuo, a la estimulación para su desarrollo total, a la expresión, actividad e iniciativa naturales y de aquí una feliz experiencia de vida, sostenida en una estimulación al desarrollo de los sentidos, en el fortalecimiento del cuerpo, para así explotar su lucidez y descubrir cosas que le alimentaran la capacidad del progreso constante.

Sintetizando, de entre las diversas concepciones de pedagogía social, en este proyecto Pedagogía Social es la Teoría de la Acción Educadora de la Sociedad, ocupada en descubrir y analizar fuerzas educativas tales como los influjos individuales (maestros, padres, compañeros), los influjos colectivos (cultura del grupo, medio ambiente, medios de información, educación informal) que, aunque son parte de la misión de la sociología de la educación, debe señalarles objetivos adecuados en vistas a una buena educación de los individuos y de los grupos, criticando sus fallos pedagógicos que, en este

caso, queda especializada en la pedagogía social. Pedagogía social, entonces, es la pedagogía de una sociedad como educadora del hombre y de las generaciones en el sentimiento y en la conciencia de los propios deberes pedagógicos en lo que respecta a la dignidad y al valor de las personas.

Partiendo de estos antecedentes de pedagogía social, plantearse cuáles son las bases y las funciones de la estructura educanda de una comunidad nos enfrenta insoslayablemente a varios problemas, no sólo de definición y precisión conceptuales sino, fundamentalmente, de delimitación precisa del objeto de estudio y del punto de partida de la situación problemática en que está inmerso el sujeto de la investigación. Un grave proceso de empobrecimiento económico de las comunidades tradicionales está diluyendo aceleradamente los resabios de la cultura maya, degradando y destruyendo los principios naturales y sociales de la vida común; acabando definitivamente con las formas de producción campesina que por siglos proveyó material y espiritualmente a esa cultura.

Si bien este no es un proyecto de investigación económica, es necesario advertir esta situación compleja a fin de fundamentar el porqué del concepto de Necesidad y su relación con lo propiamente educativo. El término necesidad (en inglés *need*, en francés *besoin*, en alemán *bedürfniss*,

en maya yucateco *ka'abet*) hace referencia inicialmente a la dependencia del ser viviente, en cuanto a su vida o sus intereses, cualquiera que estos sean, de otras cosas o seres. En tal sentido se hablaría de necesidades materiales o corpóreas y de necesidades espirituales, o bien, de necesidades de cualquier otro tipo. Según el diccionario filosófico de Abagnano (1963), puede ser considerado bajo el aspecto de la necesidad todo tipo o forma posible de relación entre el hombre y las cosas o entre el hombre y los demás hombres, lo que implica la dependencia del ser humano de tales relaciones.

En la historia de la filosofía la noción de la necesidad ha sido tratada desde dos ángulos: primero, y con mayor frecuencia, desde el problema de la actitud que debe tomarse frente a las necesidades, limitarlas o alentarlas o de qué manera y en qué grado limitarlas; segundo, y con menos frecuencia, desde el punto de vista de la importancia y del significado que la necesidad tiene respecto al modo de ser propio del hombre, de la posibilidad que ofrece para comprender y describir su existencia. Para Platón, en *El Banquete*, necesidad es carencia o búsqueda de lo que falta; para Aristóteles, en su *Política*, no pasa desapercibido el peso que tiene en la vida particular y asociada del hombre. Con mayor precisión y utilidad para este proyecto, Schopenhauer,

en *Die Welt* (1819), dice de la importancia de las necesidades para interpretar lo que el hombre es o puede ser, interpretando la necesidad como carencia y por lo tanto como dolor, como voluntad de vida que constituye la esencia objetiva del mundo.

Abraham Maslow (en Dicaprio, 1986), en su jerarquía de las necesidades, distingue cuatro niveles distintos de éstas: las biológicas, referidas al hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; las de seguridad, imbricadas con el desempleo, la violencia, el delito, la carencia de patrimonio; las sociales, que hacen alusión a la carencia de espacios asociativos, incomunicación, falta de otros referentes comunitarios; las de autorrealización, o sea, la ausencia de expresiones artísticas, creativas y de índole más personal.

Esta noción de necesidad y la urgencia de satisfacerla, constituye la razón objetiva y casi instintiva de toda comunidad humana de educarse; le da intencionalidad educativa a la tendencia natural del hombre de estar vinculado a otros hombres y de ser corresponsable con ellos por el bien de todos.

VIVIR LO MISMO

Otro aspecto complejo de este proyecto reside en la relación entre el concepto de comunidad y el de educación social. Para Gabriel Marcel (en Gutiérrez Sáenz, 1990) el yo y el



tú son como desgajamientos del nosotros. "Yo" y "tú" adquieren su verdadera y plena dimensión cuando viven el "nosotros". Para él, "existir auténticamente es coexistir." Este nosotros forma un substrato ontológico que da vida a cada persona, lo que significa que hay un estrato de ser, donde viven las personas, donde se hacen presentes, donde se comunican íntimamente, aun cuando en la mayor parte del tiempo no seamos conscientes de él. La experiencia de intimidad interpersonal nos da acceso a un yo más profundo, que se abre al otro yo en ese substrato ontológico que es el nosotros. Así, la intimidad interpersonal nos conduce, no al exterior, sino al interior más valioso y

recóndito de nuestra propia personalidad. Esta experiencia de intimidad interpersonal es la base de la formación de una comunidad.

Para aprehender esto debidamente es indispensable distinguir, como lo hace Weber, entre sociedad y comunidad. Sociedad es el conjunto de hombres ligados por lazos jurídicos, en tanto comunidad es ese mismo conjunto de hombres donde se dan lazos de afectividad. Para Weber, corresponde a la educación el fomento de este estilo de comunicación entre personas. Ahondando en la dimensión comunitaria que posee el ser humano, Gutiérrez Sáenz plantea también que la comunidad es un conjunto de hombres unidos por



vínculos afectivos. El tipo de comunicación y las relaciones establecidas entre todos estos hombres tienen un carácter más profundo y humano que la simple sociedad. Sin embargo, existe la imposibilidad de transmitir significados (ideas, valores, vivencias) a sus congéneres, pues el ser humano lo único que puede transmitir son signos. (Sobre este punto nodal, Ernest Cassirer (1951) defiende que el ser humano es ante todo un "animal simbólico", ya que todas las formas de la vida cultural —lengua, religión, arte, creencias, ciencia, historia— son formas simbólicas.)

Siempre en torno del concepto de comunidad, Octavi Fullat (1979) hace una distinción entre comunidad y

asociación. Dice que en la comunidad la relación entre los individuos es completamente diferente a la establecida en una asociación. Cada individuo de la comunidad considera al otro como fin en sí mismo. En cambio, en la asociación, donde cada individuo enfoca a los restantes como medios para conseguir unos fines que son comunes al grupo. Para la comunidad, lo decisivo es el afecto; para la asociación, en cambio, lo característico es la división funcional del trabajo, así como la colaboración compleja e impersonal.

Entonces, si la comunidad se sostiene por el afecto y el simbolismo compartidos, ¿será que intencionalmente (lo que apuntaría hacia





una autoeducación comunitaria) se pretende formar (enseñar) o comunicar (transmitir) esa afectividad y simbolización?

EDUCAR ES SOCIALIZAR

Abordados los conceptos de necesidad y de comunidad (aunque no con el ánimo de agotarlos en este momento sino solo de enunciarlos), es indispensable ahondar en el de estructura educanda, y éste es el problema central de este proyecto. Para el sociologismo la realidad humana se reduce a su dimensión social, mientras que la dimensión individual desaparece en el mismo sentido en que se le niega sustantividad; en ese sentido lo individual es solo un momento de lo social pues no hay más realidad que la colectiva. En cambio, para el personalismo de Mounier (1967), la esencia individual se sobrepone a la colectiva y acaba por influir determinantemente en dicha colectividad. Esta distinción entre el enfoque sociologista y el propiamente personalista viene a colación porque hallamos el concepto de estructura educanda referido particularmente al ser humano en tanto organismo biológico y ente social. Fullat (1979) dice que los procesos antropogénicos coinciden con los educacionales y, en ese mismo sentido, nosotros consideramos que esos procesos antropogénicos también coinciden con los sociales.

La estructura educanda de la vida en común hace referencia a un complejo comunitario y educativo que se sostiene en: a) un principio afectivo que es el fundamento de las creencias y que se le encuentra en la tradición y la vivencia individual y comunitaria; b) un conjunto de instituciones propias de la sociedad que, aunque directamente no todas cumplan una función educativa, sí la desempeñan siempre aunque sea de modo indirecto. Estas instituciones transmiten modelos de conocimiento y modelos de conducta que constituyen una hermenéutica o interpretación de la realidad; es decir, de una cultura. El resultado de dicho transporte se traduce en quienes se educan en conocimientos, actitudes y habilidades que los configuran de tal suerte que cada vez son más parecidos al resto de los componentes de aquella sociedad. En este proyecto, las instituciones consideradas son la familia, la calle, la iglesia (independientemente de que sea católica o de otra religión) y las distintas formas de asociación existentes en la comunidad de estudio. Asimismo, y como tercer componente de la estructura educanda, está la panorámica sobre la realidad toda, una cosmovisión (*weltanschauung*) más o menos compartida, pues las cosas que creemos están arraigadas en la cultura y en la tradición de cada uno.

PLANTEAMIENTO

DEL PROBLEMA:

¿Cómo es la estructura educanda de la vida en común de una comunidad maya diluyéndose por la pobreza, pero cuya necesidad ofrece momentos, lugares, objetos, hechos, usos y costumbres —cosmovisiones— que la comunidad pedagogiza para el bien común?

OBJETIVO GENERAL:

Construir empíricamente el modelo de estructura educanda comunitaria que corresponde a los hechos educativos realizados por las instituciones educadoras y a los emanados de una cosmovisión compartida.

OBJETIVOS PARTICULARES:

Desarrollar un concepto teórico de estructura educanda.

- Identificar las tradiciones comunitarias implicadas en lo educable.
- Configurar un patrón de significación común, orientado a una educación comunitaria.
- Reconstruir los procesos institucionales de educación comunitaria.
- Ensayar el valor de la afectividad como sentido de cohesión comunitaria.

PROPUESTA METODOLÓGICA:

a. Sujeto: Se realizará la investigación de campo en la comunidad

de Dzununcán, comisaría del municipio de Mérida. Es una antigua comunidad maya que, en virtud del crecimiento de la mancha urbana, gradualmente se ha ido acercando al conjunto de problemas propios de la ciudad pero sin dejar de ser, fundamentalmente, tradicionales. En esta comunidad ubicaremos las instituciones educativas como parte de ella misma.

- b. Diseño:* Estudio etnográfico, paradigma interpretativo (antropología pedagógica), investigación de campo, hipotético-deductivo, investigación pura, cualitativo, validez ecológica, historia.
- c. Instrumentos:* Guías de observación abierta y estructurada, guías de entrevista estructuradas, técnicas proyectivas, diario de campo.
- d. Ampliar el contexto referencial con antropología filosófica, antropología pedagógica y antropología sociocultural, reconstruyendo los referentes teóricos esenciales, interpretación pedagógica (filosófica) y cultural (científica). Realizar visitas exploratorias a la comunidad de estudio, identificación y contacto de informantes clave. Operacionalizar los conceptos de comunidad, necesidad, cosmovisión, lenguaje, simbolización y se les dará mayor consistencia teórica y expresión empírica.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abagnano, Nicola. 1963 *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, Albert. 1983 *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. 1995 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bisquera, Rafael. (2000) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC.
- Bobbio, Norberto y Michelangelo Bovero. 1986 *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*. México: FCE.
- Cassirer, Ernest. 1951 *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo Palma, Jaime y Elsa Patiño Tovar, coordinadores. 2001 *Saberes organizativos para la democracia*. Puebla, México: RNIU.
- Dicaprio, Nicholas. 1986 *Teorías de la personalidad*. México: Interamericana.
- Durkheim, Emilie. 1972 *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Morata.
- _____. 1975 *Educación y sociología*. Barcelona, España: Península.
- Duvignaud, Jean. 1990 *La solidaridad; vínculos de sangre y de afinidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fitoussi, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon. 1997 *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Gentile, Genaro. 1926 *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I. Bari, Italia: Gius, Laterza 4.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl. 1990 *Introducción a la antropología filosófica*. México: Esfinge.
- Kant, I. 1983. *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Lakatos, I. 1983 *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Londoño, Juan Luis. 1996 *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina 1950-2025*. Washington, U.S.A.: Banco Mundial.
- Mounier, Emanuel. 1967 *El personalismo*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Natorp, Paul. S/F *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, España: La lectura.
- Popper, K. R. 1971 *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Técno.
- _____. 1988 *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecno.
- Quintana Cabanas, José María. 1988 *Pedagogía social*. Madrid, España: Dykinson.
- Tedesco, Juan Carlos. 2000 *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

