

JOSÉ MARIO MÉNDEZ*

Aprender de muchas maneras: la diversidad de pedagogías como desafío para las prácticas educativas

Resumen: Este trabajo invita a repensar las prácticas educativas a partir del ejercicio de identificar y acoger las diversas formas de aprender vinculadas a las culturas, a las memorias comunitarias, a las espiritualidades. Este ejercicio conduce a la superación de la violencia epistemológica que ha caracterizado a las instituciones educativas de Occidente.

Palabras claves: Pedagogía, interculturalidad, violencia cultural, saberes.

Learning in Many Ways: the Diversity of Pedagogies as a Challenge for Educational Practices

Abstract: This paper proposes to think over the teaching practices from the task of identifying and considering the different learning styles related to cultures, community memories and spiritual beliefs. This practice leads to overcome epistemological violence commonly found in Occidental educational institutions.

Key-words: Pedagogy, interculturality, cultural violence, knowledge.

* Professor of the Ecumenical School of Religion at the National University of Costa Rica.

Introducción

Hay tres convicciones a la base de lo que aquí será expuesto¹ : la primera es que cada vez percibimos mejor la diversidad cultural existente en los contextos en que vivimos y (nos) educamos; la segunda es que este contexto exige un diálogo intercultural tendiente a superar las asimetrías y jerarquizaciones fundamentadas en las diferencias culturales; la última, es que la educación puede ser una mediación adecuada para 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 reconocimiento de las diversas formas de pensar y de construir conocimientos propias de la multiplicidad de comunidades humanas que interactúan en un contexto concreto.

La perspectiva intercultural, desde la que aquí se busca repensar las prácticas educativas, considera inaceptable la violencia epistemológica y la “colonialidad del poder”² que supone la imposición del saber llamado “científico” y la consecuente deslegitimación de saberes diferentes y de maneras distintas de aproximarse a la realidad y de construir conocimiento. El encuentro de distintas culturas en los ambientes educativos exige aprender a valorar como legítima la diversidad posible de caminos que conducen a 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) y de prácticas culturales que coexisten en un territorio: las pedagogías narrativas que tienen como estrategias fundamentales de aprendizaje la oralidad, las narración, la memoria de las personas adultas mayores³; 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 identidades⁴; las pedagogías experienciales, que estimulan el aprendizaje a partir del contacto directo con la naturaleza, con la tierra, con los animales, con los cultivos, con la comunidad; 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

¹ En este trabajo se revisa y amplía un artículo sobre el diálogo interpedagógico publicado en la Revista Diálogos, N° 9 de 2013.

² Cfr. Pablo Mella. *Derecho, soberanía, educación, interculturalidad. Reflexiones desde el contexto dominicano*. Santo Domingo: Centro Bonó, 2015, p. 90.

³ Sobre la pedagogía de la narración, ver, por ejemplo, la obra Daniel Rojas Conejo. *Dilema e identidad del pueblo Bribri*. San José: Ed. UCR, 2009. El autor acentúa la cotidianidad del mito, que cobra vida, es creado y recreado, que construye identidad, pp. 81-82.

⁴ Cfr. *Idem*, pp. 29-30. 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, Maria Elizabeth Lucas y Marilia 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.

las reivindicaciones sociales, de las luchas emancipadoras y de los procesos revolucionarios, tan presentes, por ejemplo, en la historia reciente de Centroamérica⁵; las pedagogías sociales, que procuran el aprendizaje desde el grafiti, el cuidado, la conversación⁶; las pedagogías rituales y litúrgicas, cargadas de palabras, gestos y objetos simbólicos. 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 dentro el sello de las pedagogías correspondientes.

Las pedagogías -tanto las sistematizadas por “expertos” y que circulan por las academias como aquellas que no aparecen en las historias de la educación- son portadoras de 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 llamadas ciencias de la educación⁷.

1. La pedagogía dominante

Aquí denominaremos 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 denominadas 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

⁵Se puede hacer una lectura pedagógica de obras centroamericanas que nacen 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, Gioconda Belli.

⁶ 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.

⁷ 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.

Estado.

Después de esas revoluciones, la pedagogía dominante modificó su finalidad: en vez de formar súbditos, buscó formar ciudadanos libres y activos⁸. 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 Estado⁹.

Más tarde (desde el siglo XIX), con la identificación entre democracia y 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 súbditos o 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.

Esta 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. Entre los rasgos que actualmente identifican a este grupo de opciones pedagógicas se pueden recordar 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

⁸ Cfr. M^a de los Ángeles Palacios. *La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886. Período del nacimiento y consolidación del Estado Nacional*. San José: Ed. UCR, 2008, p. XIV.

⁹ Cfr. Alejandro Serrano. *Razón, derecho y poder*. Managua: Ed. Hispamer, 2004, p. 14-15.

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 mundial¹⁰.

– 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” de apoyo, 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, que sigue siendo válida:

“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”¹¹.

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”¹².

– 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

¹⁰ Cfr. Teivainen Teivo. *Pedagogía del poder mundial. Relaciones internacionales y lecciones del desarrollo en América Latina*, Versión en pdf, en www.cedepperu.org/apc-aa/archivos-aa/.../pedagogia.pdf, consultado el 6 de mayo de 2011. 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.

¹¹ Lady Meléndez. *Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo*, en *Revista Parlamentaria*, Vol. 12, n° 2 (2004), p. 93.

¹² *Ibidem*.

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 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”¹³.

– Eurocéntrica: La historia de la pedagogía aparece generalmente como un relato occidental¹⁴: 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; Friedrich 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”¹⁵.

– 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 espiritualidad, 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 proyectadas 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 poco más del 40% de

¹³ Jacques Rousseau. *Emilio o de la Educación*. México: Ed. Porrúa, 2002, p. 2.

¹⁴ Cfr. Nicola Abbagnano y Aldo Visalgerghi. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995; Caroll Atkinson y Eugene Maleska. *Historia de la educación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1962.

¹⁵ Jacques Rousseau. *Op. Cit.* p. 18.

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 la 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 comunidades humanas. 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 se desarrolla junto al capitalismo, la industrialización y el surgimiento de la burguesía. Para Michele Foucault, 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 disciplinados¹⁶.

2. Diversidad de pedagogías

A la pedagogía dominante se atribuyen funciones civilizatorias. En contraposición aparece la barbarie: son bárbaras las personas y las comunidades 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 otras pedagogías. Entre estas podemos incluir no sólo las que emanan de movimientos pedagógicos fácilmente identificables sino también aquellas más modestas, domésticas, locales, que son mediaciones igualmente válidas para el aprendizaje. Negarlas constituye un verdadero “epistimicio”¹⁷, y un empobrecimiento de las experiencias educativas.

Los siguientes rasgos nos pueden ayudar a identificar y potenciar esas otras pedagogías:

– Contextualidad: Carlos G. Wernicke 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”¹⁸. Son contextuales aquellas pedagogías que dan respuesta a preguntas reales -formuladas de manera explícita o no- de las

¹⁶ Cfr. Michel Foucault. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI, 1998, p. 32

¹⁷ Cfr. Pablo Mella, *Op. Cit.*, p. 90.

¹⁸ Carlos Wernicke. *Una pedagogía contextual*, en *Educare IV*. Heredia, 2003, p. 148.

personas y su entorno. Parafraseando a Jon. Sobrino podemos decir que las pedagogías no hegemónicas son aquellas 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 real¹⁹.

La contextualidad contribuye a superar el carácter homogenizante de la pedagogía dominante. Frente a la “extensión” de la pedagogía dominante, las pedagogías contextuales 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 contrahegemónicas 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 periféricas y 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 pedagogías²⁰. 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 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

¹⁹ Cfr. Jon Sobrino. *Espiritualidad y seguimiento de Jesús* en Ignacio Ellacuría (Coord). *Mysterium Liberationis, Conceptos fundamentales de teología de la liberación*. T. II. Madrid: Ed. Trotta, 1994, p. 453. Ver también, José Laguna, *Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad. Hoja de ruta samaritana para otro mundo posible.*, N° 172, Barcelona: Cuadernos Cristianisme i Justícia. 2011.

²⁰ Cfr. Alfonso García Martínez. *Trabajo Social y Animación Sociocultural*. Valencia: Ed. Nau Llibres, 1991; Antonio Sánchez. *La animación hoy*; Madrid: Ed. CCS, 1991; Enrique Gervilla. *El animador/Perfil y opciones*; Madrid: Ed. CCS; 1991.

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 contextual²¹. Por eso los procesos educativos no pueden estar alineados a una sola racionalidad.

Existen, por lo tanto, muchas formas legítimas de la racionalidad. Ninguna filosofía, teología, o pedagogía puede arrogarse la representación 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, estamos invitados a realizar un ejercicio de reubicación de la razón²². 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.

El establecimiento de ese diálogo en una experiencia educativa concreta exige disponibilidad -por parte de las personas participantes de los procesos educativos- para desarrollar actitudes como las siguientes:

– 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 todas las personas que participan en los procesos educativos.

– 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 ἄγω) 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

²¹ Cfr. Neusa Vaz e Silva. *Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. São Leopoldo: Ed. Nova harmonia, 2009, p. 53.

²² Cfr. *Ibidem*.

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 interpedagógicos implica repensar las didácticas y las metodologías. En los ambientes interpedagógicos, 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 las religiones 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 realidad²³, y que - por eso mismo- conduce a las personas protagonistas a ser actoras de procesos sociales más inclusivos.

²³Cfr. Danilo Streck. *Corrientes pedagógicas. Aproximaciones entre pedagogía y teología*. San José: Ed. CELADEC, 1987, p.16.

Bibliografía / References

Abbagnano, Nicola y Visalgerghi, Aldo. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Atkinson, Caroll y Maleska, Eugene. (1962). *Historia de la educación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Foucault, Michel. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI.

Garcez, María Cecilia. (2008). *Osando decir la propia historia. El protagonismo político-pedagógico de la educación social en la calle*. Heredia: Ed. SEBILA

Renes, V; Alfaro E. y Ricciardelli, Ofelia. (1998). *El voluntariado social*. Madrid: CCS.

Gervilla, Enrique. (1991). *El animador/Perfil y opciones*; Madrid: Ed. CCS.

González, Francisco. (2010). *Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana*, en *Ensayos Pedagógicos*, Heredia, UNA Editorial de Educología.

García, Alfonso. (1991). *Trabajo Social y Animación Sociocultural*. Valencia: Ed. Nau Llibres, 1991; Antonio Sánchez. *La animación hoy*; Madrid: Ed. CCS.

Laguna, José. (2011). *Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad. Hoja de ruta samaritana para otro mundo posible.*, N° 172, Barcelona: Cuadernos Cristianisme i Justícia.

Lucas, Maria Elizabeth y Stein, Marilia (coordinadoras). (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, Lady. (2004). *Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo*, en *Revista Parlamentaria*, Vol. 12, n° 2.

Mella, Pablo. (2015). *Derecho, soberanía, educación, interculturalidad. Reflexiones desde el contexto dominicano*. Santo Domingo: Centro Bonó.

Palacios, M^a de los Ángeles. (2008). *La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886. Período del nacimiento y consolidación del Estado Nacional*. San José: Ed. UCR, p. XIV.

Rojas, Daniel. (2009). *Dilema e identidad del pueblo Bribri*. San José: Ed. UCR, 2009.

*Aprender de muchas maneras: la diversidad de pedagogías
como desafío para las prácticas educativas*

José Mario Méndez

- Rousseau, Jacques. (2002). *Emilio o de la Educación*. México: Ed. Porrúa, 2002.
- Serrano, Alejandro. (2004). *Razón, derecho y poder*. Managua: Ed. Hispamer.
- Sobrino, Jon. (1994). *Espiritualidad y seguimiento de Jesús* en Ignacio Ellacuría (Coord). *Mysterium Liberationis, Conceptos fundamentales de teología de la liberación*. T. II. Madrid: Ed. Trotta.
- Streck, Danilo. (1987). *Corrientes pedagógicas. Aproximaciones entre pedagogía y teología*. San José: Ed. CELADEC.
- Teivainen Teivo. *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, Neusa. (2009). *Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. São Leopoldo: Ed. Nova harmonia.
- Cfr. Mella, Pablo. *Derecho, soberanía, educación, interculturalidad. Reflexiones desde el contexto dominicano*. Santo Domingo: Centro Bonó, 2015, p. 90.
- Wernicke, Carlos. (2003). *Una pedagogía contextual*, en *Educare IV*. Heredia, p. 148.