

La cultura académica y la praxis pedagógica: algunas reflexiones para entender los horizontes de la formación

Academic culture and pedagogical praxis: some reflections to understand the horizons of training

Rolando Sánchez Gutiérrez

Resumen

El escrito que a continuación se expone representa algunas reflexiones sobre lo pedagógico desde distintas miradas y debates en torno a su definición, las cuales nos conducirán a establecer ciertos análisis sobre sus implicaciones prácticas y teóricas y su relación con la cultura académica, la formación y el saber pedagógico. Estas aproximaciones buscan enriquecer el debate y fortalecer el ámbito de la comprensión de lo pedagógico como un horizonte de reflexión desde la práctica.

Abstract

The following paper represents some reflections on the pedagogical from different perspectives and debates around its definition, which will lead us to establish some analysis on its practical and theoretical implications and its relationship with academic culture, training and pedagogical knowledge. These approaches seek mainly to enrich the debate and strengthen the scope of understanding of the pedagogical as a horizon of reflection from practice.

ROLANDO SÁNCHEZ GUTIÉRREZ. Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [mokjaaya@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 15-31.
Fecha de recepción: 9 de marzo de 2022 | Fecha de aceptación: 5 de abril de 2022.

PALABRAS CLAVE

Apego, cultura, población mexicana, estilos de apego

KEYWORDS

Pedagogy, academic culture, training, pedagogical knowledge

El presente escrito plantea abordar un breve análisis sobre la comprensión de lo pedagógico desde miradas y debates en torno a su definición, los cuales nos conducirán a establecer reflexiones de sus implicaciones técnicas acerca de la práctica como punto de ebullición en la construcción de la teoría y el discurso pedagógico.

En los distintos debates existen posicionamientos y ambigüedades que tornan cada vez más compleja la comprensión de lo pedagógico, aunque, evidentemente, existen coincidencias sobre el objeto de estudio de la pedagogía que es, en esencia, lo educativo. Para Zemelman (1994), el problema de la comprensión pedagógica es un asunto de orden teórico en su definición por la existencia principalmente de múltiples corrientes teóricas y sus implicaciones ideológicas, que, sin embargo, es parte del análisis pedagógico en la búsqueda de su devenir histórico y epistemológico.

Las reflexiones que se presentan a continuación se construyen bajo dos ejes de análisis. En primera instancia, se trata de establecer una breve comprensión de la pedagogía y sus implicaciones teóricas. Después, se plantea el análisis desde la práctica, el saber pedagógico y la cultura académica como líneas de análisis para la construcción y entendimiento de las disertaciones conceptuales.

¿Qué es la pedagogía?

Una de las preguntas más significativas y que muchos dilemas ha causado dentro del campo de la educación es, evidentemente, la definición y/o comprensión de lo que es la *pedagogía*. Existen múltiples comprensiones sobre tal concepto y cada una de ellas tiene sus propios argumentos basa-

dos en experiencias e investigaciones que tienen como referente aspectos educativos, históricos, culturales, políticos, filosóficos, económicos, entre otros, sobre los cuales se ha llegado a distintos posicionamientos, definiéndola como un campo del conocimiento, una disciplina, una ciencia o una rama de las ciencias de la educación, un campo del saber educativo o arte para enseñar. Sin embargo, para comprender cada una de estas definiciones es necesario partir del origen y la definición del concepto.

Etimológicamente, el concepto *pedagogía* se define como el arte o la ciencia para enseñar, mientras que el origen de este término proviene del griego antiguo *paidagogos*, cuyo significado alude al esclavo que tenía como ocupación llevar a los niños con la persona (maestro) encargada de su educación (*paidos*: niño—*gogos*: guía o acompañante). Con el paso del tiempo, este concepto condujo a múltiples comprensiones y bastas definiciones que, hoy en día, continúan aportando elementos para el debate: “el actual orden del saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión que se desarrolló en los siglos con el alternarse y entramarse de distintas corrientes de pensamiento, cada una de las cuales influyó en varios modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela” (Frabboni y Pinto, 2006: 15).

Tal como lo enuncian Frabboni y Pinto, gracias a ese proceso evolutivo hoy hablamos de pedagogía general, tradicional, crítica, contemporánea, alternativa, decolonial, liberadora, culturalista, comunal, intercultural, clínica, entre otras, que, sin excepción, nos permiten reflexionar sobre sus enfoques e implicaciones teóricas, históricas, culturales, sociales y contextuales que confluyen en la construcción de las definiciones conceptuales para el debate, en este sentido, pedagógico.

Algo que no podemos pasar por alto en el contexto del debate es reconocer el papel interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar de la pedagogía por la estrecha relación que establece con otras ciencias como la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía o la economía; en tanto, su objeto de estudio es la educación y se basa en un conjunto de saberes que se desarrollan y se ponen en marcha antes, durante y des-

pués del acto educativo. Antes: porque constituye un acto pensado, durante: porque se desarrolla por medio de prácticas y acciones concretas, y después: porque no sólo se centra en la organización y desarrollo de las prácticas educativas, sino que tiene una función de análisis y reflexión sobre esas prácticas que se convierten en procesos de intervención e investigación pedagógica.

Para Frabboni y Pinto:

La pedagogía puede ser interpretada como una *ciencia de confín* siempre que el concepto de *confín* sea entendido no como barrera rígida que delimita y separa sino, por el contrario, como área de común intrusión, en la cual construir y compartir conocimientos “entre” saberes diferentes que, desde puntos de vista diferentes [y con aparatos teóricos y metodológicos diferentes], observan, reflexionan y proyectan en torno de comunes objetos de investigación. La búsqueda de identidad por parte de la pedagogía se presenta, entonces, como un proceso abierto y en continuo devenir [...] utilizando conocimientos a veces provenientes de los saberes extrapedagógicos o de otras ciencias, pero interpretándolos y reorientándolos a la luz de lo que es el objeto constitutivo de la pedagogía, es decir, lo educativo” (2006: 19).

Como parte del debate, podemos decir que la pedagogía es una ciencia aplicada cuyo objeto de estudio es la educación, sus saberes y sus prácticas. Debo aclarar que planteo mi punto de vista a partir del análisis y la reflexión de la pedagogía y su relación con la formación, la práctica educativa y otras ciencias que la complementan, para generar sinergias que nos conduzcan a otras reflexiones y asumir un posicionamiento propio frente a los riesgos, sin que esto se comprenda necesariamente como una postura teórica.

En términos generales, podemos manifestar el papel de la pedagogía como una ciencia, aunque, más allá de sus generalidades, podemos decir que existen *pedagogías*, basándonos en sus diversos enfoques, teorías y corrientes de pensamiento que nos permiten comprender las distintas visiones que existen del mundo. Palermo (2010) señala que no existe una sola forma de entender la pedagogía, pues existen múltiples concepciones sobre ella,

un pluralismo epistémico que en su entorno se construye sobre los contextos sociales y sus historias en la humanidad. En algunos casos, comienza como utopía, pero son las teorías y la acción pedagógica las que transforman los imaginarios y los convierte en realidades concretas. “La utopía abre a la pedagogía el acceso a los territorios del cambio, permitiéndole moverse cómodamente entre ‘vínculos’ y ‘posibilidad’: los horizontes del ‘no todavía’ a los cuales orientar toda la intervención formativa. La pedagogía y la educación, por su parte, crean las condiciones teóricas y operativas que permiten a la utopía salir de la dimensión puramente fantástica y acceder a los territorios de lo concreto” (Frabboni y Pinto, 2006: 31).

Palermo, al igual que Frabboni y Pinto, señala que existen dos formas de comprender la utopía: la primera como imposibilidad y la segunda como instancia crítica que genera una transición paradigmática; es decir, la utopía crítica como una tensión transformativa de la realidad. Frente a la lógica de una transición paradigmática, Santos (2000) señala que no necesariamente implica empezar desde un punto cero, sino a partir de una crítica pedagógica sustentada en la realidad social, política, cultural, económica o teórica que aspire a desafíos radicales de transformación, cuya imposibilidad está condicionada por la idea racional de ver la pedagogía como disciplina (tal idea se desarrolla a partir de la ciencia moderna) y no como una totalidad donde se establecen relaciones múltiples entre distintas realidades y distintas ciencias.

Cuando se habla de una transición paradigmática, se refiere a mirar los procesos y las acciones desde otro lugar, provocar una ruptura entre el instrumentalismo y el análisis social. La transición paradigmática no es en sí un *cambio radical de paradigma*, pues representa la sucesión de un paradigma establecido o único a un paradigma (de apertura) de múltiples posibilidades, un paradigma pluralista que aboga la comprensión, la reconceptualización o la acción de una nueva o distinta forma de comprender y analizar el conocimiento.

La imposición de la llamada *ciencia moderna* desplazó a otras formas de conocimiento e impuso la disciplina como un mecanismo para fragmentar la realidad, estableciendo consigo normas y reglas definidas para in-

interpretarla. Castro-Gómez (2007: 83), en su crítica a esta perspectiva disciplinar, señala que “las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentramos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás”. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas respecto de otros ámbitos del conocimiento.

El desafío del conocimiento no pasa por la disciplina, sino por la transdisciplina, por ello, es importante una “ruptura epistémica y una transición paradigmática” (Santos, 2000) para aproximarse a realidades complejas, reconociendo la importancia de interactuar con otros conocimientos. Para transformar la pedagogía y la práctica de la cultura académica, es indispensable dar un salto cualitativo que permita visibilizar sujetos y contextos; aunque para ello es necesario construir un andamiaje más flexible y de apertura a múltiples posibilidades en la investigación pedagógica. “El siglo XXI exige un análisis más sofisticado que haga visibles las alternativas epistémicas y permitan tener en cuenta la diversidad de experiencias y saberes. El conocimiento, lejos de ser una entidad o un sistema abstracto, es una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida” (Santos, 2011: 33).

Bajo estas premisas, es importante establecer algunas líneas de comprensión de lo pedagógico como una ciencia aplicada, pero también como una ciencia de apertura que transita y se asocia con otras para generar explicaciones sobre los distintos fenómenos sociales y educativos.

La cultura académica y la formación: elementos de una praxis pedagógica

Los procesos pedagógicos están compuestos por elementos teóricos, metodológicos y prácticos que se conjugan en el desarrollo de la formación. La armonización de esos tres elementos requiere de una didáctica integrado-

ra entre la práctica y el saber pedagógico, que pueden considerarse como esas entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas.

Freire (1984) señala que una entidad ontológica está representada por los sujetos cognoscentes que establecen una relación dialógica: “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo. La importancia de la comprensión de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento” (p. 82).

Desde dicha perspectiva, la relación entre los sujetos, la realidad y el conocimiento están mediados por ciertas prácticas orientadas a la construcción de sentido de un nuevo conocimiento que, a partir de la toma de conciencia, apuesta a la transformación de la realidad. “La concientización existe no sólo cuando se reconoce, sino también cuando se experimenta la dialecticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría” (Freire, 1984: 84).

Entonces, se puede decir que el proceso concientizador es un elemento fundamental que implica sujetos, contextos y saberes. Por lo tanto, las prácticas y los procesos formativos son los dispositivos que conducen a la reflexión pedagógica para construir una relación dialéctica entre el ser y el saber.

Un proceso concientizador apuesta por una *emancipación social* que representa la vertiente del paradigma crítico y que, aun con una visión radical de cambio en las relaciones de poder frente a la ciencia occidental, continúa con un proceso de reproducción de aquello a lo que se contrapone.

Morin (1999) se refiere a ello como un proceso de domesticación intelectual forjado por un capitalismo académico que se resiste a los cambios, aunque el discurso se torne como emancipador. Las teorías y el discurso son críticos, pero sigue empañado de intolerancia frente a la juventud en resistencia; el currículo continúa siendo disciplinar, y las metodologías se adoptan desde las visiones cuantitativas y continúan siendo instrumentales.

Santos (2000) recalca esta contradicción y señala que el autor de la crítica “está situado en una cultura dada como la que critica” (p. 16). Bajo esa

condición es imposible plantear y replantear el paradigma crítico, pues se requiere dar un giro hacia su comprensión desde un ejercicio *autorreflexivo* sobre las acciones, los discursos y las construcciones epistemológicas.

El paradigma de la *emancipación social* requiere replantearse no desde la crítica, sino desde la autorreflexividad, lo que implica “recorrer críticamente el camino de la crítica. Esta actitud es particularmente crucial cuando el camino es la *transición paradigmática* porque, en ese caso, la dificultad es doble: la crítica corre siempre el riesgo de estar más cerca de lo que supone del paradigma dominante y más lejos del paradigma emergente” (Santos, 2000: 16).

Estas reflexiones invitan a nuevos horizontes de análisis sobre la formación y la práctica pedagógica, donde la formación se entiende como “la categoría comprensiva del saber pedagógico, espacio problemático de diferenciación y enlace entre instancias éticas, relativas a la adquisición de valores y comportamientos, e instancias cognitivas y afectivas relativas a la adquisición de saberes y competencias” (Frabboni y Pinto, 2006: 19). Es decir, el proceso de formación constituye una especie de doble dimensión. Primero, el papel de la institución y la cultura académica que aplican para transmitir a los estudiantes la generación del conocimiento y la cultura social. Como segunda dimensión, los procesos autónomos por los cuales el sujeto elabora, practica y configura esa cultura académica desde su individualidad, desarrollándose como un proceso permanente y continuo.

Por otro lado, la práctica pedagógica representa el hacer pedagógico y refuerza de forma simultánea el proceso de formación. Ambos factores, formación y práctica, constituyen el fundamento de la praxis pedagógica y, en consecuencia, la posibilidad de repensar la pedagogía a partir de problemas concretos como punto de partida para entender sus implicaciones teóricas, epistemológicas, éticas, culturales, históricas y políticas.

Frente a ello, también es importante pensar lo técnico como parte de la formación y la práctica, no de forma instrumental, sino desde una didáctica autorreflexiva y como un complemento que contribuye a ciertas destrezas en situaciones diversas para el desarrollo de la investigación y

la intervención pedagógica. En efecto, teoría-práctica y técnica-reflexión forman parte de la praxis pedagógica que enuncia Freire (2016) en su libro *La pedagogía de los sueños posibles*, donde, desde un análisis crítico, implica re-formar, reformular y de-construir las ideas tradicionales de la técnica como un concepto instrumental para comprenderlas como una habilidad pedagógica, así como conducir la formación desde múltiples posibilidades prácticas, sin dejar de lado la reflexión de la acción práctica como parte de un constructo pedagógico. “Es indiscutible que estamos frente a una estructura lingüística en la que los significantes significan, necesariamente, en función de la posición que ocupan en la estructura contextual. Pero dado que son significantes significados —es decir, en tanto significados, son signos en interrelación—, son lenguajes pensamiento referidos al mundo” (Freire, 2016: 53).

Es importante analizar el contexto en el que se debaten los conceptos: lo pedagógico, el objeto pedagógico, la formación como acto pedagógico, la acción-reflexión-acción como praxis y constructo pedagógico. Todos estos elementos también tienen sus implicaciones pedagógicas, políticas, culturales y epistemológicas, y forman parte de una *cultura académica* que determina los horizontes de lo que denominamos *formación*.

Geertz (1973) alude a la cultura como el conjunto de signos y significados que le dan sentido a determinadas acciones que los sujetos realizan, las cuales no sólo tienen implicaciones prácticas, sino también históricas e identitarias, propias de un contexto, grupo o comunidad. Esta concepción simbólica nos permite comprender que la cultura existe y se desarrolla en una diversidad de contextos: social, político, institucional, de formación, de administración o empresarial.

El referente anterior, desde una mirada simbólica, permite reflexionar sobre la presencia de la cultura en distintos ámbitos y se desarrolla de forma tangible e intangible, desde prácticas o procesos que inconscientemente se adoptan como parte de una ritualidad generacional. Para Giménez (2005), “no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos, ya sea

a nivel individual, ya sea a nivel histórico, es decir, en términos generacionales” (p. 5).

Así, podemos decir que la cultura no se puede simplemente contemplar como una especie de prácticas y acciones establecidas o como algo homogéneo que no busca cambiar sus significados, sino como un proceso de permanente transformación que va construyendo a su paso propios relevos generacionales tanto objetivos, como subjetivos. En este punto es donde se plantea una pausa para interrogarnos: si la cultura está en permanente transformación, ¿hasta qué punto los sujetos involucrados forman y transforman los procesos generacionales como lo señala Giménez?

Para Geertz, la composición de la sociedad tiene sus propios significados: la vida social, los espacios públicos, la música, las instituciones, la casa, la familia, la escuela; todo ello se visibiliza, se objetiva y subjetiva en forma de artefacto o conductas que se observan. Tales artefactos se consideran como un sistema de producción y conductas, como un *habitus* (Bourdieu y Passeron 1996) o como maneras de entender el mundo para interactuar en él. Para ejemplificar, como sistema de producción podemos llamar a los aspectos instrumentales, creativos, significativos y palpables, que dan sentido a la identidad cultural; como *habitus*, consideramos a los aspectos cognitivos y su representación social.

Bourdieu y Passeron (1996) señalan tres etapas dentro del capital cultural del cual deriva el *habitus* como el dispositivo de acción del sujeto. Tenemos el incorporado, que deriva de un primer acercamiento social en la familia para cultivarse y tomar conciencia sobre el mundo. En segunda instancia, está el objetivado, el cual es un medio de cultivarse intelectual y socialmente mediante la interacción entre los artefactos y sus propios esquemas cognitivos para apropiarse de un bien cultural. Por último, el institucionalizado, que refiere a su presencia y reconocimiento a partir de un grado profesional y lo ubica en un estatus de jerarquía o superioridad; lo sitúa como una autoridad en un determinado campo.

En ese sentido, existe una cultura institucional que reproduce determinadas prácticas, pero también nuevas, ya que los mismos actores las imponen al configurar los procesos de formación. Esta cultura es la que

podemos denominar *académica*, cuyo fin se encuentra condicionado por el currículo y la educación que se pretende imponer o implementar desde la diferencia o desde la tradición. “Cada campo, cada esfera de lo educativo es comprendida desde preocupaciones conceptuales y prácticas distintas. Hay diferentes saberes que hablan sobre educación, destacando y opacando asuntos, según sus núcleos de interés y reserva de conocimientos. Pero no se trata de perspectivas ‘adoptables a discreción’, se trata de tradiciones que con el tiempo se han conformado como componentes sustanciales en la educación” (Furlán y Pasillas, 1993: 11).

Una cultura académica desde la diferencia apuesta por una ruptura no institucional, pero sí pedagógica. En otro sentido, podemos comprender que la tradicional es el constructo de generaciones que han implementado acciones con resultados favorables y buscan su persistencia como método de formación. Para Bourdieu y Passeron (1996), “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como el trabajo de inculcar que [algo] tiene que durar mucho para producir una formación durable. Es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una *arbitrariedad cultural* capaz de perpetuarse una vez que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizada” (p. 19).

Este principio de arbitrariedad cultural es una referencia de las maneras de imponer una cultura educativa desde el currículo, y su efecto es la reproducción social a partir de las formas de entender el mundo desde una lógica dominante en la cual la escuela legitima el control como parte de una disciplina social, la autoridad como figura jerárquica y el conocimiento como lo ya establecido por la ciencia. Aunque éste no es el debate, es importante señalar que la perpetuación de una cultura académica depende de la reproducción o de la ruptura. Desde dicha perspectiva, existe la posibilidad de que otra autoridad pedagógica en un acto consciente o inconsciente apueste por el derrumbe de esa estructura legitimada y la diseñe para otros fines.

Esas relaciones de ruptura o reproducción son, como lo enuncia Bourdieu (1996), elementos fundantes de las *relaciones de poder*. En ello im-

plica la existencia, las tensiones y el desafío de intereses académicos, culturales, políticos o sociales que interactúan, se correlacionan o corren el riesgo de transformarse bajo reserva de un análisis sobre los aspectos instituidos e instituyentes.

En todo lo enunciado existe una serie de significaciones sobre la manera en que se constituyen las culturas académicas que pueden ser de corte tradicional, desde lo técnico, y de apertura o ruptura, de corte sociopolítico. Aun con esas divergencias, no podemos separar la formación como un componente que se construye y forma parte de la perpetuación de dicha cultura. Pérez (2000) señala que “la cultura académica es una selección destilada de la cultura crítica, de las ciencias y de las artes, cuyo grado de abstracción y complejidad desborda las posibilidades del aprendizaje intuitivo de la vida cotidiana que, por otra parte, se ha demostrado tan eficaz en la constitución de las teorías prácticas que gobiernan la interpretación y actuación de los sujetos” (p. 260).

Por otra parte, Martínez y Dávila (1998) lo entienden como “aquellas orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa. Estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos, o ceremonias” (p. 205).

En el orden de estos planteamientos se visualizan las maneras de comprender la cultura académica, la primera bajo un análisis crítico sobre la institución, la cultura y la vida cotidiana, y, la segunda, bajo el discurso técnico instrumental que asume como referencia las acciones propias de una institución. En ambos casos, la complejidad en torno a su comprensión induce a desarticular el concepto de *cultura académica* y separarlo para, después, unirlo en sus partes y establecer una correlación conceptual.

En cuanto a cultura, ya enunciamos brevemente la comprensión del concepto; ahora, resulta importante analizar lo académico desde su entramado histórico y su acto como actividad educativa, formativa, investigativa, cultural, social o, incluso, política. En principio, el acto académico es un acto pedagógico, porque entre sus acciones involucra procesos formativos y reflexivos y análisis sobre distintas problemáticas.

Desde las diversas aproximaciones sobre la comprensión de la cultura académica, existe aún la lógica de centrar el discurso desde el conocimiento institucional y del estudio de las relaciones sociales en el ámbito escolar. Para entender el concepto de *academia*, es importante analizarlo desde su origen; quizás, esto aporte una idea sobre su definición y su devenir histórico. Según Vallejo y Vigo:

La academia fue fundada por Platón en el año 387 a. c. y recibió su nombre del emplazamiento en el que se hallaban unos terrenos consagrados al héroe Academo, donde ya había un gimnasio anteriormente, así como jardines y fuentes. Desde un punto de vista jurídico, la Academia estaba organizada como una comunidad de culto [*thíasos*] para honrar a las musas. Los estudiosos han tenido, sin embargo, opiniones diferentes sobre el carácter predominantemente científico-cultural o político de la Academia. Respecto a los contenidos de enseñanza que se impartía en la Academia, hay que tener en cuenta el currículum de estudios que el propio Platón prescribe en la república [*libros VI y VII*] a los filósofos gobernantes. Aquí se dice que éstos tendrán que cultivar aquellas materias que tienen la virtud “por naturaleza de conducir a la intelección”, ya que bien utilizadas, son las que nos acercan al ámbito de la verdadera realidad [*prós oustán*] (2017: 375).

Una interpretación de la cita anterior conduce a reflexionar sobre tres aspectos: el currículum, el desarrollo intelectual y la comprensión de la realidad. Esas tres categorías son importantes para entender un poco el sentido del origen sobre la fundación de la Academia. La virtud como un elemento fundamental está asociada al conocimiento de la ciencia y a la estética de comprensión de la realidad; la educación como el factor de desarrollo de la sociedad y como autoridad que conduce a la formación de intelectuales, profesionistas y gobernantes, y el currículum, como eje rector institucional y como un proyecto de sociedad que determina los conocimientos sustanciales para la formación de las nuevas generaciones.

Marías (1973) refiere que Platón enunciaba que el devenir histórico estaba condicionado por el conocimiento de la ciencia y la realidad, cuya

transformación era posible sólo con la formación de una clase dirigente que se formaría en un espacio educativo bajo los principios de justicia y democracia para erradicar cualquier tentación de tiranía, oligarquía o aristocracia.

En este contexto histórico es importante señalar que el concepto de *Academia* de Platón surge en la trama de un conflicto político y social, para repensar la *paideia* y para afianzar el ideal sobre la *Politeia*. Es decir, para implantar una doctrina de educación y de política para la sociedad de su tiempo, poniendo en manos de los educadores el trabajo de formación, pero con ideales establecidos por parte de la república (Marías, 1973; Jaeger, 2001; Vallejo y Vigo, 2017).

Esta idea de formación desde la Academia de Platón permea, incluso, en la actualidad en los distintos niveles educativos, aunque con ciertas excepciones. El papel que juega sigue respondiendo a los intereses políticos y económicos de los organismos internacionales que han fortalecidos lazos y convenios con los gobiernos neoliberales, imponiendo reformas que garantizan el fortalecimiento de la iniciativa privada. Estas maneras de imponer un currículo educativo —lo que Bourdieu (1996) denomina *arbitrariedad cultural*— implican una forma de *violencia simbólica* sobre el conocimiento de la realidad y de la cultura; esto es parte, consciente o inconscientemente, de las prácticas académicas, y lo mismo sucede con las excepciones.

Así, podemos establecer que la Academia es parte del acto pedagógico, pero también constituye un acto político por las *relaciones de poder* (Bourdieu, 1996) que en ella se manifiestan al momento de poner en marcha todos sus dispositivos pedagógicos, epistemológicos, políticos y culturales. Dichos dispositivos están dirigidos por un actor, un sujeto que determina las dinámicas de formación en esos ámbitos.

Cabe recuperar lo que señala Palermo (2010) sobre territorialidad y territorización: territorialidad como el ente simbólico que determina una acción y territorización como el espacio capaz de abarcarse y que sólo es delimitado por sujetos, quienes establecen sus utopías o sus límites como imposibilidad impuesta. En el ámbito académico son factores que

se manifiestan a partir de un contexto de formación del sujeto que lo pone en marcha, lo cual está condicionado por una cultura configurada simbólicamente que articula vida cotidiana, cultura social y de formación, inspirada, también, por ideologías políticas y pedagógicas.

Entonces, hablar de cultura académica desde ese contexto es hacer referencia al acto político y pedagógico que se manifiesta en un proceso de formación, cuyo objetivo está determinado por aspectos culturales, epistemológicos, políticos, económicos e ideológicos, que involucra a la institución, al currículo, a las disciplinas y al proyecto de educación que se propone; así como a sujetos académicos y no académicos que le dan significado a sus procesos y prácticas, a partir de sus propias aspiraciones sociales y culturales que convierten en espacios abstractos de producción.

Este ejercicio de reflexión sobre la cultura académica, desde una mirada pedagógica, implica poner en marcha todos los recursos disponibles para llevar el análisis de un objeto hacia todos los factores que establecen cierta relación, así como romper la monotonía de la definición conceptual hacia una reflexión analítica que permite articular semánticamente todos los objetos que se relacionan entre sí, desde una mirada más abstracta. “El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999: 37).

Podemos concluir que la praxis pedagógica también está determinada por una cultura académica que condiciona la formación a partir de una serie de preceptos teóricos, epistemológicos, culturales, políticos e ideológicos que ponen en perspectiva el carácter identitario como parte de la cultura (identidad pedagógica), la asunción de un posicionamiento dentro del campo de lo pedagógico como una visión teórico-política-ideológica y

el ejercicio práctico como parte de las habilidades y destrezas en el manejo de sus recursos adquiridos y sus constructos propuestos.

Referencias

- Boaventura de Sousa, S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la tradición paradigmática, I*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y estudiantes tienen que reinventarse en cada momento de la historia*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. y Pasillas, M. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. Perfiles educativos, 61*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Jaeger, J. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marías, J. (1973). *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Martínez, N. y Dávila, A. (1998). Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: “la colonialidad del saber”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, 38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18516804005.pdf>
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2011). *Formas otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs.
- Vallejo, A. y Vigo, A. (2017). *Filósofos griegos: de los sofistas a Aristóteles*. Granada: Universidad de Navarra, Astrolabio.
- Zemelman, H. (1994). *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.