

Pedagogía y Saberes

Currículo: Estudios y debates

Nº 57, julio - diciembre de 2022

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Alejandro Álvarez Gallego

VICERRECTORA ACADÉMICA

Yeimy Cárdenas Palermo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mireya González Lara

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA DE LA REVISTA

Sandra Marcela Durán Chiappe

EDITORA

OLGA CECILIA DÍAZ FLÓREZ

CORRECCIONES AL INGLÉS

Laura Alejandra Urrego

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Elkin Duván Estepa

ASISTENCIA EDITORIAL

Mayerly Delgado Díaz

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Juan David Ramírez Cárdenas

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publindex, Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editores de revistas

Laura Campo

Nicolás Sepúlveda

Indexación de revistas

Laura Alejandra Urrego

Corrección de estilo

Martha Méndez

Diagramación y finalización de artes

Juan Camilo Corredor

Portada

Juan Camilo Corredor

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Comité Editorial/ Científico

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

María Esther Aguirre

Universidad Autónoma de México, México

Montserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Novó

Universidade de Lisboa, Portugal

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Comité Académico

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Martha Cecilia Herrera Cortés

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pares Evaluadores

Oscar Saldarriaga Vélez

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

saldarri@javeriana.edu.co

Mónica Gabriela Portilla Portilla

Universidad Santiago de Cali, Colombia

mgaelap@gmail.com

Mario Díaz Villa

Universidad del Valle (J.), Colombia

mdiazvilla@gmail.com

Nelson López Jiménez

Universidad Surcolombiana, Colombia

nelopez53@gmail.com

María Eugenia Salinas

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

salinasmariaeugenia@gmail.com

Alfonso Claret Zambrano

Universidad del Valle, Colombia

alfonsoclaret@gmail.com

Ricardo Barrios Campo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

ricardo.barrios@uaslp.mx

Rita Angulo Villanueva

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

rita.angulo@uaslp.mx

María de Lourdes Rangel Tura

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

ltura@centroin.com.br

Byron Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

bgospinaf@pedagogica.edu.co

Carlos Arturo Londoño

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

londonocarlosarturo@hotmail.com

Orlando Silva Briceño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

orlandosilvab@gmail.com

Álvaro Acevedo

Universidad Industrial de Santander, Colombia

tarazona20@gmail.com

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

aalvarez@pedagogica.edu.co

Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga, España

esierra@uma.es

Sebastián Vargas Álvarez

Universidad del Rosario, Colombia

sebastian.vargasa@urosario.edu.co

Graciela Di Franco

*UNLPam (Universidad Nacional de La Pampa), Argentina
chdifranco@gmail.com*

Raquel Güereca Torres

*Universidad Autónoma Metropolitana, México
e.guereca@correo.ler.uam.mx*

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

*Centro Universitario La Salle (UAM), España
ange@lasallecampus.es*

Rubiela Arboleda Gómez

*Universidad de Antioquia, Colombia
rubiela.arboleda@udea.edu.co*

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

*Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina (UNOESC), Brasil
malu04@gmail.com*

Clarilza Prado de Sousa

*Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil
clarilza.prado@gmail.com*

Marilda Pasqual Schneider

*Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Brasil
marilda.schneider@unoesc.edu.br*

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
cnoguera@pedagogica.edu*

Silvio Gallo

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil
gallo@unicamp.br.co*



Pedagogía y Saberes

57

Segundo semestre 2022

Contenido

Editorial Currículo: Estudios y debates <i>Mario Díaz Villa</i> <i>Olga Cecilia Díaz Flórez</i>	7-10	Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia <i>María Milagros Rocha</i>	97-110
El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema <i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	11-24	Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente <i>Marcela Rivas Valenzuela</i>	111-120
El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones <i>María Teresa de Jesús Carrillo Hernández</i> <i>Benigno Benavides Martínez</i>	25-37	Objeto, propósitos y formas de intervención de la expresión motriz <i>Juan David Paz Benavides</i> <i>Leidy Liliana Burbano Galeano</i>	121-130
La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria <i>Deicy Correa Mosquera</i> <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	39-49	Práticas educativas e o currículo da educação básica no Brasil: desafios para professores(as) dos anos iniciais <i>Jane Mery Richter Voigt</i> <i>Dilma Alexandre</i> <i>Sílvia Sell Duarte Pillotto</i>	131-141
Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos brasileños <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	51-60	Aproximações entre a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire: desafios para pensar a aula no presente <i>Maria Alice Gouvêa Campesato</i>	143-156
Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable <i>Nathalia Martínez Mora</i>	61-80	Entrevista Javier Sáenz Obregón: una mirada a la educación desde las prácticas <i>Oscar Eduardo Vargas Betancourth</i>	157-164
Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular <i>Jorge Enrique Aponte Otálvaro</i> <i>Sandra Patricia Rodríguez Ávila</i> <i>Wilson Armando Acosta Jiménez</i>	81-96		

Editorial

Currículo: Estudios y debates

La Revista Pedagogía y Saberes, a través de sus editores invitados, propuso este dossier para contribuir con los análisis en torno al papel que juega el currículo en los procesos de producción, reproducción social y cultural en la contemporaneidad. En esta dirección, animamos a los académicos e investigadores a postular sus elaboraciones en torno al análisis sobre los procesos de institucionalización de discursos y prácticas que han configurado el currículo en los distintos niveles de la educación. Así mismo, convocamos a la comunidad académica a identificar los balances a propósito de los efectos e implicaciones de las posturas centradas en el funcionalismo y la optimización del conocimiento que, en muchos casos, han puesto a la educación al servicio de imperativos pragmáticos que en los últimos años se han traducido en reformas que desplazan el análisis sobre los currículos hacia las competencias y su evaluación como mecanismos organizadores de los procesos de formación.

El número consolidado logra su cometido, pues en los artículos que se incluyen en él dan cuenta de los debates más relevantes que siguen vigentes en torno a este campo conceptual. En varios de ellos se ilustra el impacto de los procesos de reforma que se han impulsado en los últimos años en algunos países de América Latina. Así, el presente número integra un conjunto de artículos que actualizan las problemáticas que enfrenta el currículo en la contemporaneidad, a partir los trabajos de investigadores y académicos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, quienes nutren ampliamente los planteamientos conceptuales y ofrecen balances relevantes a partir de las investigaciones que respaldan sus elaboraciones.

Por una parte, contamos con artículos que optan por interrogar al currículo (Carlos Jilmar Díaz-Soller), a partir del análisis de la tensión que se instala en los modos como la educación y la formación –en tanto problema central de la pedagogía– resuelven la pregunta por la transmisión de la cultura, y con ella la configuración misma de la condición humana. La relevancia de este debate cobra mayor vigencia en

las condiciones actuales en que las formulaciones de la política privilegian múltiples reduccionismos que se basan en prescripciones optimistas e idealizadas sobre lo que se considera alcanzable en la formación, en contravía de considerar lo que nos propone el autor: pensar el currículo como problema, contemplando las posibilidades que ofrece esta discusión, tanto en torno al conocimiento, como a los criterios de producción y los modos que asume su transmisión en la contemporaneidad.

A partir de otros referentes, pero con un propósito similar, se ubica el artículo de María Teresa de Jesús Carrillo y Benigno Benavides. Desde una lectura crítica y reflexiva, inspirada, a su vez, en la comprensión de diversos teóricos que analizan las transformaciones producidas en el último siglo en distintos ordenes, posicionan su análisis a partir de la identificación de unos rasgos particulares que dan cuenta del espíritu contradictorio de la época: pluralidad, diversidad, inestabilidad y contingencia. Estos referentes se van a reconocer en las nuevas bases discursivas que promueven el cambio cultural, económico, tecnológico e individual, en las que descansa una de las modas privilegiadas en la actualidad: los currículos basados en el enfoque de las competencias. Sus autores no sólo cuestionan esta concepción dominante del currículo, que altera la estructura de las profesiones y la identidad profesional, sino que nos invitan a renovar la discusión en torno a las adjetivaciones que hoy imperan en el currículo universitario, y a revisar de manera crítica y autocrítica la formación profesional, cuyos planes de estudio están atravesados por lenguajes procedimentales que se fundamentan en el campo económico y en el mercado y que están saturando el campo curricular en el siglo XXI.

Por otra parte, el artículo de Deicy Correa Mosquera y Francisco Alberto Pérez concentra sus reflexiones en torno al principio de transversalidad curricular a partir de referentes del campo de la filosofía y la sociología, desde los cuales se establecen vínculos entre la transversalidad, la interdisci-

plinariedad y la posmodernidad pluralista. En este entrecruce de perspectivas, los autores no descartan el pensamiento rizomático y sistémico para fundamentar este principio que, en el campo curricular, se traduce en superar las fragmentaciones, la simple agrupación de objetos aislados (conocimientos, temas, problemas), el privilegiar la formación para el trabajo, o la interiorización del control, para optar por pensar la relación transversal entre los contenidos de formación, articular las racionalidades (ética, estética, política), debilitar los límites y las fronteras entre los contenidos y las disciplinas que le dan su soporte, así como promover nuevas perspectivas formativas fundamentadas en la investigación y la generación de otras modalidades de interacción.

El artículo del investigador Roberto Rafael Dias da Silva también nos ofrece otras reflexiones relevantes inscritas en el campo de los estudios curriculares. En el marco del cuestionamiento a los procesos de financierización y a las transformaciones del capitalismo contemporáneo, el autor sitúa la apuesta por modelos de gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica, que sin desconocer la crisis identitaria de los estudios curriculares y del campo de batalla que opera en los procesos de selección de los contenidos escolares, posibilite el equilibrio entre conocimiento y cultura, así como la revitalización de la lectura crítica y creativa de los currículos escolares. En este escenario, Dias da Silva retoma la tradición crítica de los estudios del currículo para postular la diferenciación curricular, esto es, diferenciar los aprendizajes individuales a partir de un proyecto formativo común, que se fundamenta en el reconocimiento de las demandas del multiculturalismo, en la necesidad de enfrentar las desigualdades y en los ajustes de la enseñanza a las diferencias en los ritmos de aprendizaje.

En torno al campo específico de las ciencias sociales contamos con tres interesantes artículos que destacan la importancia de los análisis históricos y los debates sobre las reformas curriculares impulsadas en este campo en los últimos años. En esta dirección, el artículo de Nathalia Martínez Mora, presenta los desarrollos de su investigación basada en la perspectiva arqueológica y genealógica sobre los rasgos y características que constituyeron el proceso de disciplinarización del saber social, el cual hizo posible la emergencia y configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984. Asimismo, la autora indaga por las relaciones entre estas, la formación de comunidades profesionales de la enseñanza y la profesionalización de las disciplinas

sociales académicas, y plantea la relevancia de adelantar estudios críticos de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

En el artículo de Jorge Enrique Aponte, Sandra Patricia Rodríguez y Wilson Acosta Jiménez, se presentan los análisis derivados de un proyecto desarrollado entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Educación Nacional, que tuvo como finalidad formular recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales en el marco de las disposiciones de la Ley 1874 de 2017. Dentro de sus aportes más relevantes se muestra que la noción de currículo que adoptó la Ley General Educación subordinó el debate de los contenidos y los fines formativos del área de ciencias sociales a los resultados de la evaluación con los cuales se mide la calidad y desde los cuales también se orientan las formulaciones de la política educativa. Para poner en evidencia lo que ha implicado en los debates curriculares el peso del sistema de evaluación, el artículo analiza el papel atribuido a los docentes en los documentos oficiales que orientan el área, las características de las evaluaciones masivas aplicadas a los estudiantes de la educación básica y media y los debates acerca de los saberes escolares de las ciencias sociales en la disputa que existe entre la afirmación de la disciplina y los enfoques integrados e interdisciplinarios. Finalmente, los autores plantean varias recomendaciones, entre las que se destacan la necesidad de unificar en un solo documento las disposiciones ministeriales, identificar trayectorias académicas de las ciencias sociales y de las disciplinas que la integran (historia y geografía) y comprender del alcance de esta área, pues este saber escolar no es responsable de la crisis democrática del país, como se ha planteado en el debate público.

En el tercer artículo en este campo, María Milagros Rocha aborda el estudio de la enseñanza de la historia en Argentina a partir del análisis de los planes de estudios, programas y diseños curriculares de finales del siglo XIX, principios del siglo XX, y algunos de comienzos del presente siglo, con el propósito de indagar por el tipo de masculinidades que produce y reproduce el currículum en historia, así como los cambios y continuidades que se pueden identificar a lo largo del tiempo. Al asumir el currículo como artefacto cultural, la autora identifica una masculinidad hegemónica, que no sólo relega a las mujeres sino que también subordina otras masculinidades; visión androcéntrica que se construye y retroalimenta prescindiendo de cualquier justificación. En el presente siglo, la autora identifica la incorporación de las voces de otros sujetos varones, como la de los obreros, a partir del

ingreso de la “historia desde abajo”; sin embargo, estos parecen ocupar un lugar hegemónico en sus hogares, en la historiografía y en la enseñanza.

En el escenario particular de la formación inicial docente, Marcela Rivas-Valenzuela aborda, en su artículo de reflexión, tres expresiones de violencia epistémica en torno a tres tensiones que sitúa en este tipo de formación y las posibles alternativas para tramitar dicha tensión: 1) La Resignificación de saberes y conocimientos profesionales, a partir de la identificación de las jerarquías que se establecen entre unos y otros, de tal modo que se logren resignificar y resituar los saberes del profesorado como dimensión plausible dentro de la formación docente. 2) La subordinación de lo propio y la pérdida de la “identidad primaria”, derivada del lugar atribuido a los saberes expresivos, y que da lugar tanto a la transculturación del habla, como a la confrontación epistémica; y, 3) El autosilenciamiento epistémico del estudiante dentro del espacio escolar, proveniente de una violencia autoimpuesta y una complacencia que, en cierta medida, recoge el modelo formativo profesional que no se cuestiona. Frente a estas problemáticas la autora propone enriquecer el sistema epistémico a partir de la apertura a los espacios deliberativos, la participación y el análisis crítico.

En torno a las formulaciones de carácter más positivo, encontramos el artículo de Juan David Paz y Leidy Liliana Burbano, quienes presentan resultados de una investigación institucional sobre el análisis de algunos contenidos disciplinares que hacen parte de la formación del licenciado en Educación Física, desde el punto de vista de los directores de programa y teniendo en cuenta la dimensión sociocultural. En torno a los aspectos abordados -objeto de estudio, propósitos y formas de intervención de la expresión motriz- los autores plantean los referentes principales desde los cuales asumir la formación.

En una dirección semejante el artículo de Jane Mery Richter, Dilma Alexandre y Silvia Sell Duarte, identifican los desafíos presentes en sus prácticas docentes y curriculares a partir del análisis de las percepciones de las profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental que trabajan en una escuela pública municipal. Dentro de estos desafíos se destacan la exploración de las necesidades de formación de los educadores, los ajustes y la articulación requeridos en torno al proyecto político pedagógico de la escuela, así como el ocuparse de las condiciones

y particularidades de los niños de diferentes culturas; dinámicas que en su conjunto posibilitan la expresión de la autonomía curricular.

Finalmente, tenemos dos artículos por fuera de esta convocatoria que aportan desde su especificidad. En el primer caso, el artículo de Maria Alice Gouvêa Campos, presenta una aproximación entre la filosofía antigua y el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, para analizar el fenómeno contemporáneo del aula, colonizado por las demandas del mundo productivo. Para ello la autora ofrece una lectura novedosa de las prácticas grecorromanas de los antiguos ejercicios espirituales destinados a la constitución de modos de existencia, en la perspectiva de Hadot y Foucault, confrontando los temas escogidos y lo que significa el aprender a (morir, vivir, leer y dialogar) con el pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire. En el segundo caso, se incluye una entrevista al profesor Javier Sáenz Obregón, que no solo exalta su obra y sus contribuciones en el campo de la educación y la pedagogía, sino que, a partir del relato de su historia personal, identifica el modo como se ha desplazado en la apropiación y uso de las herramientas derivadas de la obra de Foucault y de los desarrollos del grupo de investigación de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), del que hace parte.

De modo general y a propósito del panorama analítico expuesto, podríamos destacar que el campo curricular se caracteriza por una permanente producción de metalenguajes que más que pretender construir teoría, aspiran a convertirse en referentes fundamentales para la acción curricular, o para la generación de propuestas prácticas (intervenciones, aplicaciones, innovaciones, etc.), que son objeto de reproducciones parciales en los escenarios educativos. En este sentido, frente a la proliferación discursiva, propia del descentramiento postmoderno de los discursos que se ramifican a través de la yuxtaposición de posiciones fragmentadas que fragmentan la unidad del campo, podríamos también contemplar el llamado de atención sobre la necesidad de generar consensos en el campo que favorezcan la articulación de los estudios, nociones y conceptos sobre el currículo, sin menoscabo de las diferencias existentes y de la relevancia de sus alcances analíticos. De hecho, no se trata de producir lenguajes cerrados sino vasos comunicantes entre estos, que hagan posible la potenciación de los estudios del currículo y que configuren modos de comunicación para establecer distinciones, y no la representación cerrada de posiciones

excluyentes. Dicho de otra manera, el currículo como comunicación. Esto implica reconocer que el discurso curricular no es un discurso con identidad propia, sino que configura modos de recontextualización, cuya dinámica se realiza a partir de otros discursos. Este punto de vista hace que dicho discurso sea una conversación inacabada y cada vez más colmada de referentes que van más allá del control del campo. Sin que se piense en un cierre del lenguaje, la comprensión del currículo como campo podría contribuir

a sistematizar los debates, los referentes, las posibilidades de significación y resignificación que aporte sistematicidad al campo. Desde esta perspectiva, el discurso curricular debiera tratar de ir más allá de la simple recontextualización y la simple conversación interesada para tratar de ser un discurso que piensa el conocimiento, los alcances de la formación de los sujetos y el papel que juega este en las instituciones educativas para comprender mejor el mundo.

Mario Díaz Villa

Profesor (J) Universidad del Valle

Olga Cecilia Díaz Flórez

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Editora Revista Pedagogía y Saberes

El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema

The Curriculum as a Question: The
Transmission of Culture as a Problem

O currículo como questão: a
transmissão da cultura como problema

Carlos Jilmar Díaz-Soler*

Para citar este artículo

Díaz-Soler, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

* Doctor en Educación con énfasis en Conocimiento, Lenguaje y Arte por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil. Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cdiazs@udistrital.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-0944-3046.

Resumen

Este artículo presenta aspectos estructurales al vínculo relacional condición humana- cultura, para, desde allí, interrogar la forma cómo en la actualidad es asumida la discusión sobre el currículo, con su marcado énfasis en los propósitos y en las anheladas transformaciones. La discusión sobre el currículo parece estar presa de una confusión: la encontramos enmarcada en el campo de la política, cuyo horizonte se caracteriza por buscar generar adhesiones, no asumir límites y, además, sugerir que lo propuesto es alcanzable, lo cual establece un horizonte diferente al de la puntual lógica de funcionamiento de otro de los campos posibles —el del saber— que funciona a condición de trabajar con preguntas y en el marco de criterios específicos que configuran una discusión disciplinar. Con ello, en el marco de las elaboraciones derivadas del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización” (Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia), este artículo busca trabajar a favor de la construcción de un andamiaje analítico que posibilite la comprensión de fenómenos relacionados con la circulación —recontextualización— de enunciados, materializados en distintas esferas de la praxis y en diversos formatos.

Palabras clave

condición humana; cultura; transmisión de la cultura; currículo; investigación

Abstract

The paper deals with essential aspects of the relationship between the human condition and culture. From this standpoint, the discussions on the curriculum and its targets are questioned. The contemporary discussion on educational curricula seems to undergo a sort of confusion, namely: on the one hand, we find it into political contexts where militancy is important and no limits are clear, besides standing on the possibility of anything. This is opposed to the realm of real knowledge which is developed based on of a specific questions and criteria for a discussion into the limits of specific discipline. Into the framework of the research program “The Theory of Field and Recontextualization Processes” (Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas), this paper looks for an analytical set of principles for the comprehension of the phenomena linked to the circulation and recontextualization of statements and made in different contexts.

Keywords

human condition; culture; transmission of culture; curriculum; research

Resumo

Este artigo apresenta aspectos estruturais ao vínculo relacional condição humana - cultura para, a partir daí, interrogar a forma como na atualidade é assumida a discussão sobre currículo, com ênfase nos propósitos e transformações desejadas. A discussão sobre currículo parece estar presa em uma confusão: a encontramos emoldurada no campo da política, cujo horizonte se caracteriza pela busca de gerar adesões, por não assumir limites e, além disso, sugerir que o proposto é alcançável, o qual estabelece um horizonte diferente daquele cuja lógica pontual de funcionamento de outro dos campos possíveis –o do saber– que funciona na condição de trabalhar com perguntas no marco dos critérios específicos que configura uma discussão disciplinar. Com isso, na estrutura das elaborações derivadas do projeto de pesquisa “Teoria de Campo e processos de recontextualização” (Universidade Pedagógica Nacional e Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia), neste artigo busca-se trabalhar a construção de um quadro analítico que possibilite a compreensão de fenômenos relativos à circulação -recontextualização- dos enunciados, materializados em diferentes esferas da práxis e em vários formatos.

Palavras-chave

condição humana; cultura; transmissão da cultura; currículo; pesquisa

Tal como se les plantea hoy a los investigadores, el problema de la cultura, y por ende de la condición humana, consiste en descubrir leyes de orden subyacente a la diversidad observable de las creencias y de las instituciones [...] leyes de orden subyacente invariantes a través de las épocas y de las culturas y que por sí solas podrán permitir superar la antinomia aparente entre la unicidad de la condición humana y la pluralidad aparentemente inagotable de las formas en las cuales la percibimos.

LÉVI-STRAUSS, *La mirada distante*

La cultura y su transmisión: ¿problema?

Si, como premisa, asumimos que todo grupo humano transmite la cultura haciendo *uso* de su cultura, hemos de elaborar, entonces, hasta donde nos sea posible, una argumentación que contribuya a comprender tres de las implicaciones de esta premisa. La primera, no hay sujeto antes de que una cultura interpele y sea *asumida* por un sujeto; segunda, advenido sujeto —efecto de la cultura— *nada “conoce” de su cultura*; por tanto, la tercera, merced a ese *desconocimiento*, cada sujeto —uno por uno— *depende* de la compleja red institucional proveniente de la misma *oferta cultural*: grupo parental (familia, costumbres), socialización (educación y escolarización), cuidado (salud, higiene), autoridad (normas, leyes), etc., lo que, a su vez, contribuye a configurar —hasta cierto punto— las condiciones de posibilidad de sus actuaciones. En otras palabras, los “problemas” de la vida social son parte de la cultura y los contenidos de esta, entre otras cosas, contribuyen a definir los problemas. Este entramado cultural y social abre la posibilidad para interrogar las nociones que sobre el currículo circulan.

La cultura no es natural ni artificial: no depende de la genética ni del pensamiento racional. Es más un producto que una causa del *desarrollo* cultural. Nos es posible concebirla como una concreción de técnicas, costumbres, creencias e ideas, sin duda engendradas por individuos, pero más duradera que cualquiera de ellos; proclive a impregnarse de nociones sobre las relaciones entre el hombre y el mundo, de los hombres entre ellos y sobre ellos mismos que, como efecto, contribuyen a producir modos de vida que concurren a generar y crear experiencias y valoraciones singulares. Ante su constitutiva heterogeneidad,

cada cultura, además de instaurar mecanismos que ayuden a tramitar sus tensiones, ofrece, a su vez, *disímiles esferas de la praxis* que desafían a los sujetos.

Las variaciones en el uso de los elementos de la cultura, de su significado político o de la referencia al término no son simplemente un inconveniente que impediría alguna discusión “nítida y exclusiva”. Creo que son manifestaciones de lo abigarrado de este fenómeno que, en forma de experiencia, corresponde a posturas y perspectivas que efectivamente se han materializado, lo cual desafía nuestra posibilidad de análisis.

Uno de los escollos al que nos enfrentamos cuando de *comprender la cultura* se trata está marcado por un aspecto que bien valdría la pena investigar mejor: todas las tradiciones culturales de las cuales tenemos noticias nos permiten reconocer que una sospecha nos invade, una desconfianza y recelo surge ante la presencia de lo diferente con que se nos presentan los *otros* en cuanto sujetos, con sus hábitos, sus costumbres, sus creencias, sus gustos, sus tradiciones, en pocas palabras, ante sus distintivos rasgos culturales:

Encontrándose esta costumbre no solamente entre los pueblos llamados primitivos, sino también en la antigua Grecia, así como en la antigua China y el antiguo Japón, donde, por una curiosa relación que habría que profundizar, las lenguas de los pueblos calificados de bárbaros eran de igual modo asimiladas al gorjeo de los pájaros. No debemos olvidar en efecto que para el humanismo antiguo la cultura (cuyo sentido primario, que por mucho tiempo siguió siendo el único, se relaciona con el trabajo de la tierra) tiene el objetivo de perfeccionar una naturaleza salvaje, ya sea la del suelo o la del individuo aún “baldío”; una perfectibilidad que, en este último caso, libera al individuo de las servidumbres mentales inherentes a su pasado y a su grupo, y le permite acceder al estadio civilizado. (Lévi-Strauss, 1985, p. 40)

Más aún, algunos contextos intelectuales, con sus tradiciones académicas incluso, no han dudado en ubicar a grupos humanos que estudian dentro de categorías separadas, situándolos, por ejemplo, más cerca de la naturaleza y designándolos con términos como “salvajes”, o fuera de la historia al denominarles “primitivos” o “arcaicos”, lo que configuraría una manera de sustraerles —imaginariamente— a esos grupos el atributo constitutivo de la *condición humana*.

Impregnados de cierto evolucionismo, este tipo de tradiciones académicas interpretaron las diferencias culturales como desajustes entre la complejidad cultural —propia de toda cultura— y una postura que, asumiendo una mirada historizante, valoriza

técnicas e intercambios económicos en términos de progreso y desarrollo. Además, dicha postura tiende a considerar innecesarias y exóticas algunas reglas y pautas de comportamiento que, al ser consideradas desmesuradas e inútiles con respecto a la vida social o, en términos de acumulación y *mejoramiento* de la vida, al no parecer aplicables a una *utilidad directa*, son interpretadas como inservibles y producto de la manifestación de una mentalidad atrasada, irracional y tradicional¹ (Lévi-Strauss, 1974/1958; Verón, 1985).

Una reacción política a esta postura frente a la cultura se consolidó finalizando el siglo xx, al considerarla como estilos de vida particular, captables en forma de producciones concretas (técnicas, hábitos, costumbres, instituciones, creencias), interrogando, de este modo, la idea de capacidades que se corresponderían a valores y verdades observables (Lévi-Strauss, 1985). Así, una perspectiva que postula la inconmensurabilidad entre las manifestaciones específicas con las que se nos presenta cada grupo cultural es común hoy, lo cual, en algunos casos alienta, además —paradójicamente—, la primacía de ciertos grupos sobre otras culturas.

Curiosamente encontramos que, como efecto, se retorna a consideraciones que prevalecieron a lo largo del siglo xix e incluso se manifestaron durante gran parte del xx. Reconocemos, en consecuencia, una vez más la sobrevaloración de los particularismos, es decir, ese modo de asumir la discusión acerca de la cultura que conduce al relativismo cultural. Este marco, además, a nombre de ideales reivindicacionistas se manifiesta, también, en la discusión sobre el currículo.

Alertados por la tentación de la descripción y los análisis simples, se nos impone un horizonte de indagación que interroga aquellos criterios con los que se materializan procesos de investigación: ¿Qué hay en común entre los varios miles de culturas? ¿En qué sentido pueden ser abarcadas las diversas culturas por el concepto de “humanidad”? Si la cultura es el atributo distintivo de la condición humana, ¿son todas

las formas equivalentes, a pesar de las apariencias, o son pasibles de juicios de valor que, en caso afirmativo, repercutirán inevitablemente sobre el sentido de la misma noción? Dichos interrogantes —formulados en términos muy simplificados— encierran la necesidad de explorar aquellos criterios subyacentes con los que pensamos la cultura y, desde allí, interrogar uno de los problemas clave de la investigación sobre la pedagogía hoy: la pregunta por el currículo, más allá de criterios cuantitativos, descriptivos o cuyo énfasis está centrado en la idea de prescripción comportamental y moral, cuyo motor político son los anhelados propósitos.

La discusión sobre la cultura requiere de una definición que no atrape y aisle los documentos —entendidos como registros escritos, pictóricos, urbanísticos, etc.— del conjunto particular de la vida social de *ese* grupo:

una definición social que aborde el proceso general o el conjunto del arte y el aprendizaje como un mero subproducto, un reflejo pasivo de los verdaderos intereses de la sociedad también dificultaría elaborar una discusión sobre la cultura. Por más dificultades que la tarea presente en la práctica, debemos tratar de ver el proceso como un todo y relacionar nuestros estudios específicos, si no explícitamente, sí al menos a través de una referencia última, con la organización real y compleja. Así, la cultura implica para cada sujeto, por lo menos, tres aspectos: a-. la cultura vivida y experimentada, b-. la cultura de determinado periodo histórico: sus hechos, por ejemplo y, c-. la cultura de la tradición selectiva. (Williams, 1961/2003, p. 53)

Una discusión sobre la cultura que examine la tentación de sobrevaloración de ella misma, que reconozca en la puntual descripción de sus rasgos la especificidad que los hace posibles y que construya la posibilidad de establecer mecanismos de comparación sobre la base de criterios establecidos requiere, en todo caso, colocarse en el camino de comprender la estructura profunda del fenómeno —del que solo percibimos su apariencia exterior— y, en este marco presente, su relación con el conjunto de las manifestaciones de que depende. Este esfuerzo de intelección requiere de un proceso de interrogación a las nociones que se han elaborado sobre la *condición humana*, para discutir allí el devenir del hombre como algo distinto a la idea simple de inmediata satisfacción de las necesidades materiales.

Dado que en el mundo humano cada sujeto — desde el nacimiento hasta la muerte— tramita su vida en el marco de las instituciones y que la transmisión de la cultura está relacionada, directa o indirectamente, con aspectos que son organizados desde

1 Koyré (1948) sostiene que el hombre siempre ha poseído herramientas, así como lenguaje. En esta dirección, interroga la idea común hoy de endilgarle a la fabricación de aparatos —inevitablemente— una utilidad práctica; sostiene que es común en grupos humanos construir aparatos que no tienen un objetivo funcional. Al respecto, recuerda la elaboración de sofisticados mecanismos para asegurar la apertura de puertas automáticas cuando el fuego sagrado se encendía sobre el altar. Sostiene, además, que para la humanidad lo superfluo prima sobre lo necesario, que lo inútil viene antes de lo necesario. Las hoy denominadas máquinas de Goldberg, por ejemplo, pueden ser un buen ejemplo de esta especificidad del mundo humano.

el horizonte propuesto por su cultura y, desde allí, sus distintas instituciones, en conjunto, componen un espacio heterogéneo, la pregunta relevante está relacionada con los mecanismos mediante los cuales cada sujeto, uno por uno, según ciertas modalidades, se vincula a dicho funcionamiento de la vida social.

Asumir las discusiones sobre la cultura e interrogar la forma en la cual es presentada la *condición humana* implica postular un criterio implícito —el mismo de *condición humana*— que puede aportar a una delimitación de nuestro problema: ¿cuáles son los mecanismos que contribuyen a que una cultura se transmita?

Asumir, hasta donde sea posible, los hallazgos y criterios de la investigación que le serán aplicables es una tentativa que sostienen algunos investigadores. Esta vigilancia teórica posibilita problematizar los fenómenos que, al tomar distancia de ciertas ideas —en boga también hoy en ámbitos educativos—, interroga prácticas investigativas que se fundamentan en que: 1) el saber es superable, obsolescente; 2) todo es relativo, variable, transformable; 3) las prácticas investigativas no requieren asumir una perspectiva, menos aún, trabajar en pos de comprender aquellos criterios mediante los cuales los procesos de conceptualización son posibles.²

Para los interesados en una práctica como la investigativa —sobre todo para quienes declaran su afinidad con el problema de la transmisión de la cultura y, específicamente, para aquellos interesados en avizorar la función de las instituciones de educación como un asunto por interrogar— el debate sobre la *condición humana* está aún por materializarse.

Interrogar el valor de dogma que asumió por tanto tiempo la *supuesta* línea de continuidad entre el mundo animal y el horizonte humano abre la posibilidad de una discusión sobre la *condición humana* y, con ello, crea condiciones para comprender el espacio

de la cultura, no como una simple materialización de conductas e instituciones, sino como una articulación entre la producción de los sujetos y una oferta proveniente del mismo espacio de la cultura que, paradójicamente, brinda la posibilidad de elección de su satisfacción.

Interrogar y precisar el respectivo lugar de lo innato y de lo adquirido en la *condición humana* constituye un desafío de primera magnitud para comprender el espacio de la cultura, el cual está en un horizonte diferente a las *leyes* que regulan el comportamiento de los animales. En pocas palabras, *no* existe continuidad entre los mecanismos mediante los cuales el mundo animal acaece (naturaleza) y aquellos por los cuales la condición humana es posible (cultura). Por ejemplo, un hijo es un hecho biológico, pero comprender cómo acaece su nacimiento cultural, enmarcado en la posibilidad de ingreso a una lengua específica es una novedad en la comprensión de la *condición humana*: al nacer un hijo se lo debe declarar ante el Estado y, allí, registrar día, hora y lugar de nacimiento, nombre asignado, filiación parental (nombre de padres y abuelos); en pocas palabras, su nacimiento está enmarcado simultáneamente en el funcionamiento social y cultural que caracteriza a ese grupo humano específico. El *espacio cultural* puntual al que ingresa cada niño le inscribe, al mismo tiempo que sus rasgos distintivos, los elementos con los cuales su *aparato psíquico* se orientará, resaltando una vez más que es el entramado social y cultural quien contribuye a la singular configuración de su *aparato psíquico*; proceso del cual sabemos por sus efectos como sujetos y del cual hoy tenemos noticias gracias a los desafíos teóricos que la práctica del psicoanálisis demanda.³

Si bien nos es posible decir que desde los albores de la misma humanidad la inquietud acerca de los mecanismos mediante los cuales funciona lo humano ha sido una constante, también es cierto que las preguntas relacionadas con los fenómenos que asociamos a la transmisión de la cultura, que contribuyen a configurar, además, procesos de legitimación,

2 La *reflexividad* como horizonte de discusión sobre el saber asume el propio trabajo investigativo como objeto de análisis; esfuerzo intelectual realizado por varios investigadores contemporáneos, como Lévi-Strauss (1960) y Bourdieu (1973; 1982; 2000). Para la estructura interna de las denominadas ciencias humanas o sociales, este desafío interroga las perennes antinomias con las que se nos presentan las investigaciones: el antagonismo (aparentemente insuperable) entre el *conocimiento* subjetivista y objetivista, lo simbólico y el análisis de lo material, en pocas palabras, el aparente divorcio entre el horizonte teórico y lo empírico. La *reflexividad* como discusión está en el marco de la explicitación de los criterios mediante los cuales es posible: 1) estudiar las condiciones de producción del conocimiento sobre lo social, y 2) estudiar las implicaciones de lo que hemos propuesto a nombre del conocimiento sobre lo social. Conlleva considerar —para el campo de producción simbólica, cuyo horizonte es la ciencia— la “postura” del *investigador* como objeto de estudio del mismo *campo*.

3 Pensar la *condición humana* y desde allí el *espacio de la cultura* implica, en consecuencia, adentrarse en los trabajos investigativos llevados a cabo por Freud, Lacan, Miller, entre otros, también desde los esfuerzos de la lingüística moderna (Saussure, Benveniste, Kristeva, Eco, por ejemplo) y, desde allí, esfuerzos de análisis como por ejemplo los materializados por Lévi-Strauss para la antropología y por Pierre Bourdieu para la sociología.

encuentran en la ciencia moderna cauces mediante los cuales su discusión corre paralela a la posibilidad de su formalización.⁴

Esta novedad en el análisis sobre el espacio de la cultura pone de relieve en la discusión el proceso invisible efectuado en el seno de cada cultura específica, que crea condiciones para que *una* cultura interpele y genere las condiciones de posibilidad para que sea *asumida* —o no— por *un* sujeto. Este es el punto de partida a la singularidad de los sujetos que, como efecto de la inserción en la cultura, deja —inevitablemente— a cada sujeto en el marco de dos ignorancias: 1) de lo que subyace a las apariencias (el espacio de la cultura) y 2) de lo que cada uno es como sujeto. Ignorancias que reclaman procesos de intelección a los interesados en la comprensión de aquellos aspectos estructurales de la discusión acerca de la *formación*, como problema central de la pedagogía. Consideramos que, a través de una inversión teórica, es la cultura y, en ella, la escuela, las que podrían ser ilustradas actualmente por su referencia e intelección de la *condición humana*.

La noción de *condición humana* está signada por una manifiesta ambigüedad: por su generalidad pareciera reducirse a una unidad que no están dispuestos a aceptar aquellos estudiosos que valorizan ciertos rasgos de algún grupo humano y promulgan que lo relevante es lo autóctono. En las sociedades humanas, efecto del lenguaje, todo es no-natural y, en consecuencia, construido, arbitrario: la cultura, las costumbres, la alimentación, la educación, la sexualidad, las normas, etc. Por eso, si nos asombramos con que la vida social siga existiendo, nos obligamos a pensar en todas las prácticas que enseñamos y, en consecuencia, postular que requieren ser aprendidas.⁵ La cultura es un gran dispositivo que se transmite en la medida

en que enseña sus maneras. En esta discusión se nos impone una precisión: analizar el espacio de la cultura implica interrogar, en tal o cual autor, su postura ante el fenómeno de estudio; lo relevante es comprender cómo profiere enunciados precisamente sobre la discusión que nos interesa: para el caso, la cultura.

Considerar toda cultura como “un conjunto de sistemas simbólicos en cuya primera fila se sitúa el lenguaje para, desde allí, comprender, por ejemplo, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión” (Charbonnier, 1961, p. 30) es postular el estatuto simbólico de la *condición humana* y, en ella, del conjunto de la sociedad, configurada, además, por sistemas de significación constitutivos del mismo funcionamiento de lo social. Los fenómenos culturales y sociales son, en consecuencia, sistemas de significación.

Ahora bien, el otro nivel de análisis sobre el espacio de la cultura está, en palabras de Bernstein (1990), señalando que “la educación constituye una concentración fundamental de este sesgo cultural y un amplificador de esta” (p. 171). Así, la pregunta por el funcionamiento de uno de los aparatos sociales con mayor relevancia en la actualidad —el educativo— y sus condiciones de posibilidad para que opere es motivo de inquietud. Siguiendo a Bernstein, podemos afirmar que las sociedades humanas se basan en el dispositivo pedagógico. Si esto es así, la escuela, que es un mecanismo específico para llevar a cabo algunas de las funciones educativas, ha existido siempre que ha habido sociedad humana, y siempre ha tenido que servirse de los mecanismos necesarios y disponibles para hacerlo. Esta discusión exige una precisión conceptual que contribuya a pensar la especificidad de la escuela, frente a los procesos amplios que se llevan a cabo en el mundo social y cultural: los procesos escolares (que también comportan relaciones sociales) no son una continuidad de la vida cotidiana: si no fuera así, ¿harían falta? ¿cómo sería posible su indagación?

Si asumimos la discusión sobre la función de los procesos de escolarización como una variable independiente que está ahí, que pauta y regula nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto, entonces, *describir* los contornos establecidos para los procesos que relacionamos con la pedagogía, el currículo o el saber será suficiente. No obstante, si consideramos que la *condición humana* —por estructura— está inscrita en la misma *organización-organizada* de un *orden social*, será preciso decir que la descripción de las instituciones forjadas para tal fin y los procesos que allí acaecen no son suficientes; en consecuencia, se hace necesario postular que los procesos de escolarización son fenómenos *necesarios* (no pueden no estar), organizados, como es posible entrever, a la manera como ese puntual

4 Hoy reconocemos que, mientras que el hombre medieval y el antiguo tendían a la pura contemplación de la naturaleza y del ser, el moderno aspira no solo a comprender, sino también, desde allí, a actuar. Esto ocurrió en el siglo XVII, que sufrió y llevó a cabo una transformación de la que la *ciencia moderna* es a la vez raíz y fruto. Tal transformación es descrita de diversas maneras: la secularización de la conciencia, en su alejamiento de objetivos trascendentales y su acercamiento a otros immanentes; la sustitución del interés por el otro mundo y la otra vida en favor de la preocupación por esta vida y este mundo; en el descubrimiento que la conciencia humana hace de su subjetividad esencial y, por tanto, en la sustitución del objetivismo de medievales y antiguos por el subjetivismo de los modernos (cf. Koyré [1957]; Lévi-Strauss [1958]). Transformación en las maneras de asumir la comprensión y la actuación que, para aquellos interesados en la discusión sobre una teoría general de los campos posibles del funcionamiento de lo humano, posibilita la intelección de dos de ellos: el de la ciencia y el de la política.

5 Amarrarse los zapatos, las oraciones, la lectura y la escritura, la manera de saludar e incluso las fórmulas de cortesía, por citar unos pocos ejemplos.

grupo humano, en ese particular periodo histórico, contribuyó a configurar (contingentes). Este esquema desafía al pensamiento y permite preguntarse qué relación logramos establecer entre lo contingente y aquello que —como condición humana— permanece, reto posible de ser organizado con arreglo a la dilucidación de una *lógica subyacente* que ejemplifica la puesta en marcha de niveles de análisis y, en ellos, sus correspondientes mecanismos.⁶

Las elaboraciones recientes que consideran que lo que fenoménicamente acaece en la escuela es motivo suficiente para el análisis pierden de *vista* distinciones necesarias, planos de análisis e instauración de diferentes niveles con los que sería posible desplegar su discusión; mucho menos osan interrogar hasta qué punto las manifestaciones históricas (contingentes) se articulan sobre aspectos estructurales (necesarios), nociones con las que sería posible interrogar al currículo.

Si por estructura la *condición humana* necesita —en sentido lógico— mecanismos y procesos de transmisión de la cultura, entonces, ¿qué lugar otorgarles a las instituciones en este proceso, más allá, como se dijo, de aquello que está allí, que contribuye a regular nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto? Algunos autores se han referido al asunto, particularmente los que, al tomar posición mediante la noción de *dispositivo*, buscan interrogar el lugar y la función de ciertos aspectos que contribuyen al funcionamiento del espacio de lo social. Agamben (2005) y Deleuze (1988), por ejemplo, son opacos para nuestra discusión sobre el currículo, ya que, además de ser poco consistentes con sus listas de posibles dispositivos, hacen coincidir su perspectiva con un matiz historicista (contingente), dejando de lado aspectos relacionados con el matiz epistémico, que también constituiría la discusión, lo cual impone la pregunta: ¿qué organiza esas dos

perspectivas? Parece que el matiz epistémico regula la manera de asumir el historicista, lo que posibilitaría salir del *obstáculo* en el cual nos colocan las anécdotas de época, las colecciones sin criterio interno de clasificación o las interminables descripciones; además, posibilitaría discusiones que permiten comprender, por un lado, cómo los grupos humanos transmiten su cultura y qué mecanismos concurren para ello y, por otro, los mecanismos y procesos que intencionalmente organizamos para que acaezca la transmisión de ciertos aspectos (oficios y saberes, la ciencia y sus criterios, por ejemplo).

Vislumbramos por esta vía una posibilidad para la elucidación de los diferentes aspectos que componen los procesos de escolarización, es decir, penetrar en la lógica del saber, en la pregunta por el currículo, en los desafíos de la enseñanza (transmisión) y, por qué no, adentrarnos en los vericuetos del aprendizaje, aspecto que también nos inquieta. Dichas preocupaciones, como se dijo, se enmarcan asimismo en la pregunta por el currículo: su doble función, en el marco del funcionamiento de las instituciones de escolarización y su relación con el espacio de lo social, buscando precisar, en esta doble articulación, su estatuto.

Plantear la *transmisión de la cultura* como problema e interrogar el currículo es asumir la ya célebre distinción saussureana entre lengua y habla, lo que implica, quizá, lo que constituye una de las características determinantes de nuestra época; además, es un desafío analítico a lo que entraña —para la pregunta sobre la *condición humana*— la posibilidad de su investigación.

El lenguaje, cuya praxis el hombre ha dominado desde siempre, dentro de la historia —gracias al esfuerzo de ciencia— está *aislado* en cuanto objeto abstracto-formal, susceptible de posibilitar introducirnos en las leyes de su propio funcionamiento.⁷ Si el lenguaje es la materia del pensamiento, también es el elemento propio de la comunicación social. Una cultura sin lenguaje no existe, como tampoco puede existir sin comunicación. Todo lo que se produce en relación con la escuela y la educación sucede para ser comunicado en el espacio del *intercambio* social.

6 Recojo elaboraciones derivadas del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización” de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que trabaja en pos de construir un andamiaje analítico que posibilite la comprensión de fenómenos relacionados con la circulación —recontextualización— de enunciados, materializados en distintas esferas de la praxis y en diversos formatos. Para ello, al asumir la discusión de la categoría Campo, proveniente de la sociología bourdieuana, buscamos la formalización de una teoría general del campo, necesaria en la comprensión del quehacer humano, en general, y de la formación como efecto subjetivo posible de realización en determinadas condiciones de posibilidad, en particular. En pocas palabras, el horizonte de discusión se configura al trabajar aspectos estructurales acerca de la *formación* como problema central de la pedagogía, que contribuye a proporcionar puntos de referencia fundamentales y conceptos clave como horizonte para la comprensión de lo empírico (Bustamante *et al.*, 2018; 2020).

7 Véase Saussure (1916), Barthes (1977/1982), Benveniste (1952/1971), Bajtín (1953/2012), Eco (1968/1973) y, por esta vía, adentrarnos en la comprensión de ciertos aspectos referidos a la *condición humana* (Freud, 1921/1990, 1929/1990; Kristeva (1969/1988); Lacan (1949/1984), Miller (1988/1998); y *de lo social su orden* (Lévi-Strauss, 1958/1974, 1960; Bourdieu, 1973, 2000/2003).

El currículo como pregunta

Como fenómeno, la *transmisión de la cultura* es inherente al *estado de sociedad*. Discutir aspectos atinentes a la *transmisión de la cultura* interpela planteamientos relacionados con que “tales o cuales personas o grupos hacen tales o cuales cosas porque están sometidas a tales o cuales normas”, como es común escuchar hoy en ambientes dedicados a la reflexión sobre la educación, la pedagogía y el currículo.⁸

La escuela en las sociedades modernas y contemporáneas es una institución que tiene una marcada importancia política, de ahí no solo el valor de su elucidación, sino también la dificultad de la tarea. Cualquiera que sea el momento en que se considere a la escuela —en los periodos históricos más remotos, en los grupos humanos más diversos y, por supuesto, en la época moderna—, se presenta como un sistema complejo en el que encontramos mezclados problemas de distinta índole.

La oferta educativa —materializada en la articulada red institucional con la que hoy asumimos los procesos de escolarización— establece fines específicos que, organizados mediante procesos de definición y delimitación curricular, contribuyen a la misma dinámica social y, *a posteriori*, a conformar el engranaje social como efecto de la cultura en la cultura:

No se trata sólo de que el modo en que se organiza la educación se vea como una expresión consciente e inconsciente de la organización más amplia de una cultura y una sociedad, de tal modo que lo que se ha visto como una sola distribución sea de hecho, un molde actual para lograr ciertos fines sociales. También se trata de que el contenido de la educación, sujeto a un gran parentesco histórico, vuelve a expresar, tanto consciente como inconscientemente,

8 Merced a los trabajos de Debray (1997) nos es posible vislumbrar una distinción entre los procesos que contribuyen a la transmisión y aquellos que acaecen en el plano de la comunicación. La comunicación es esencialmente un transporte en el espacio; la transmisión, por su parte, es en esencia un transporte en el tiempo. La comunicación vincula esencialmente a contemporáneos, mientras que la transmisión establece un vínculo entre las generaciones, es decir, prolonga a lo largo del tiempo. La comunicación mueve ideas y el aspecto cognitivo es puesto a prueba; en la transmisión se vinculan y son agregadas las cosas, los bienes, las fuerzas: edificaciones, cantos, fiestas, símbolos, banderas, creencias, monumentos, ritos, panteones... En la escuela se “comunica”, sin duda; no obstante, lo central es que contribuye a configurar condiciones para que en esos escenarios acaezcan procesos de *transmisión*: por ejemplo, procura organizar esfuerzos para que la posta de la ciencia (historia, física, biología...), de la filosofía, de las matemáticas, o de los deportes, sea tomada y asumida por algunos.

ciertos elementos de la cultura. Lo que se considera *una educación* es, en realidad, un conjunto particular de énfasis y omisiones. (Williams, 1961, p. 129).

La escuela es una forma de relación social alrededor de la cual se organiza institucionalmente, entre otros aspectos, la transmisión del conocimiento. Instituye principios de organización simbólica con los que —como propósito— se quiere interpelar a los más jóvenes para que, dese allí, actúen en el mundo. La escolarización es un asunto en el que confluyen asuntos de diversa cualidad: su análisis puede contribuir, limitadamente, a la comprensión de la *condición humana* y, tal vez, advertirnos de las simplificaciones prescriptivas con las que hoy nos la presentan.

Por su parte, organizado y realizado pedagógicamente dentro de un contexto, el currículo se concibe como construido dentro de tal contexto cultural: ninguna actividad humana se presenta aislada del entramado cultural y social.

Quienes trabajan desde la historia de la educación y la pedagogía —en el marco de la selección y el análisis de documentos de época— presentan sus discusiones para comprender el currículo reconociendo su antigüedad (Hamilton, Goodson, Chervel, Popkewitz, entre otros). Desde allí, reconocemos que expresiones como *clase* y *currículo* paulatinamente se han universalizado. Su organización y transformación son destacados por estas investigaciones; puntos de referencia históricos que nos posibilitan contrastar nuestro presente curricular y pedagógico.

Buscando encontrar el origen y el sentido de las palabras *clase* y *currículo*, Hamilton (1993) señala que, posiblemente, fue en la Universidad de París, en 1509, donde por primera vez se usó la división exacta y clara de estudiantes en *clases*, es decir, divisiones graduadas por estadios o niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante. Así, la palabra *clase* no apareció como sustituto de *escuela* sino, en estricto sentido hablando, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas. Además, Hamilton (1993) señala que

se aunaron tres nuevas manifestaciones sociales para impulsar la emergencia del término “clase”. En primer lugar, surgieron nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la Administración y del Gobierno en el siglo xv. En segundo lugar, los administradores-educadores del Renacimiento extendieron esos argumentos a la cuidadosa supervisión pedagógica de los estudiantes. Y finalmente, un humanista no identificado reconoció que la primitiva acepción, relativamente vaga, de “clase” en Quintiliano, estaba lista para ser adaptada a las nuevas circunstancias.

Al igual que, como ya fue señalado para el caso del término *clase*, la aparición de la palabra *currículo* parece estar relacionada con el establecimiento de nuevos supuestos sobre la sociedad en general y de la escolarización en particular. Por tanto, el hecho de hablar de “currículo”, ya desde los siglos xv y xvi, está orientado hacia la idea de proponer *un plan* pre-establecido, es decir cursado, el cual, además, debía también ser “finalizado” (Hamilton, 1993).

Los anteriores sucesos y efectos contribuyeron a configurar la forma que fue asumiendo la escolaridad posmedieval, lo que condujo a un distanciamiento importante con el pasado. Al igual que las propuestas contemporáneas para la introducción de la escolarización universal (vía Estados nacionales), estos *inventos culturales* —el currículo, por ejemplo— significaron la expresión de un enfoque más concentrado tanto en los vínculos entre los nacientes Estados y la educación, como en la relación entre el control burocrático y la escolarización. En la agenda pedagógica, los términos *currículo* y *clase* entraron al mismo tiempo cuando las escuelas, abriéndose a un sector de la sociedad mucho más amplio y a un entorno cultural y social con mayor consciencia del tiempo, se ven interpeladas desde la égida de lo político.

Cierta manera de asumir la enseñanza, con arreglo a los intereses políticos generados desde los Estados-nacionales, contribuyó a organizar un modelo de currículo que, progresivamente, permeó todos los escenarios escolares y se estableció como modelo dominante finalizando el siglo xix y, sobre todo, en el xx. En adelante, al Estado le interesará disputarse el papel protagónico, cada vez mayor, en la definición y el control sobre la organización y los contenidos del currículo, al igual que en su vínculo con los procesos tendientes al horizonte planteado para la enseñanza.

Para el caso colombiano, desde las primeras décadas del siglo xx ocurrieron cambios efectivos en el currículo en cada uno de los niveles de la llamada educación pública.⁹ En el marco de una racionalidad que plantea un horizonte que busca regular aspectos relacionados con lo enseñable alrededor del conoci-

miento y desde allí plantear temas atinentes a la enseñanza, la institucionalización del currículo contribuyó a la cristalización de formas operativas de organizar los mismos contenidos para la enseñanza, aspecto del funcionamiento de lo social, atado al horizonte de la escolarización del saber hoy, que merece procesos de indagación.

A lo largo del siglo xx, pero sobre todo en su segunda mitad, encontramos un fenómeno político relacionado con el currículo que, podríamos decir, exige un esfuerzo de análisis: se asumió que cambiando el currículo se transformaba la educación y, más aún, se imaginó que la sociedad en conjunto lograba transformarse. La preocupación principal de dicha práctica política estriba en presentar el currículo como “estrategia efectiva” para el adecuado funcionamiento de la escuela, resaltando, en todo caso, su lugar como instrumento de transformación social.

Omitiendo las múltiples determinaciones que componen el escenario de lo cultural y social, estas propuestas que toman el currículo como pivote político lo presentan como el camino expedito para la consecución de ciertos fines y en función de una particular manera de entender la enseñanza; más aún, se viene pensando —sin mayor discusión al respecto— que efectivamente los aprendizajes acaecerían. Esta práctica política pone la discusión sobre el currículo del lado de lo contingente, del lado de la variabilidad de las épocas, de los contextos o de los propósitos, que podría dejar a aquellos analistas interesados en el problema del currículo a merced, primero, de las apetecidas transformaciones y, segundo, del lado de las interminables descripciones. Dado que en los procesos de escolarización se depositan varios intereses, uno de los cuales se inscribe en los propósitos políticos de transformación, enmarcado en la formulación de los propósitos y de los intereses sociales implicados en su construcción, el estudio del currículo requiere, además, esfuerzos tendientes a la elucidación de: 1) las condiciones de posibilidad del saber, 2) los procesos de *recontextualización* del saber y, más aún, 3) de aquellos obstáculos al saber, 4) los procesos de enseñanza y 5) el aprendizaje.¹⁰

9 Una importante discusión política sobre los horizontes de la pedagogía se llevó a cabo en los albores del siglo xx, caracterizada, además, por la materialización, para el caso colombiano, de una reforma al currículo tendiente a transformar el horizonte de la formación de profesores para la actuación en lo que hoy comúnmente denominados niveles de primaria y bachillerato. Se introdujeron en la enseñanza las denominadas disciplinas provenientes de las modernas ciencias humanas y sociales: psicología y sociología, por ejemplo. Ese cambio en el currículo de la formación de profesores produjo efectos que bien valdría el esfuerzo investigar más (cf. Caruso, 2001; Díaz-Soler, 2014; 2015; Sáenz, 2003; Sáenz *et al.*, 1997).

10 La recontextualización, en sus puntuales modalidades, puede entenderse como el proceso mediante el cual diferentes discursos son extraídos de sus campos específicos de producción simbólica (ciencia, arte, política, tecnología) y reubicados (mediante formatos diferenciables) en un contexto para ser transmitidos, uno de los cuales es el pedagógico. Para el caso educativo y de la escolarización, hoy mayoritariamente la responsabilidad recae en las agencias del Estado (Bernstein, 1998). La escuela necesita de procesos de recontextualización.

Con el énfasis puesto en los propósitos y en las anheladas transformaciones, pareciera que la discusión sobre el currículo estuviera presa de una confusión: por un lado, su discusión actual la encontramos enmarcada en el campo de la política, cuyo horizonte se caracteriza por buscar generar adhesiones, no asumir límites y, además, sugerir que lo propuesto es alcanzable. Este horizonte es diferente al de la puntual lógica de funcionamiento de otro de los campos posibles —el de producción del saber— que funciona a condición de trabajar con preguntas y en el marco de criterios específicos que configuran una discusión disciplinar.

Incluso, es posible decir que el *ejercicio que se realiza en las universidades* cuando se formulan los currículos en términos funcionales y contextuales, de cara a ciertas necesidades (de desarrollo, crecimiento, modernización, globalización o *virtualización* de los procesos educativos o de la vida), contribuye a materializar esta confusión. Asimismo, es un lugar común referirse a las “sustanciales necesidades de reforma del currículo” que, desde algunas transformaciones en la economía o del sistema laboral, proponen cambios al conjunto de la sociedad.

Si el currículo puede ser visto desde un punto de vista deontológico, es decir, desde el *deber ser*, como aquello que de alguna manera ha de cumplirse en el proceso de escolarización de los individuos y —en tanto ha de cumplirse— orienta ese proceso y le prescribe un lecho de desarrollo, no debe olvidarse que el currículo es un *hecho* histórico y social, *recurrente* en los procesos tendientes a la formación, testimonio de su uso en distintos contextos con algún propósito y que contribuye a organizar los conocimientos que se han de enseñar. Como expresión contingente, permite avizorar tanto el ambiente como el horizonte político (fines específicos planteados a la educación) de tal o cual periodo, proponiendo el conjunto de lo enseñable.

Es preciso señalar que, en el marco de cada expresión de lo contingente, el currículo incorpora la posibilidad de instaurar procesos de *regulación* social en dos sentidos que, a su vez, confluyen:

- Permite comprender la definición de los límites de lo que debe conocerse: ¿qué conocimiento es relevante? Si bien opera un mecanismo político en los procesos de selección, el cual funge como regulador que contribuye a definir el marco de lo enseñable, también es cierto que los saberes que se han de enseñar están en el marco de criterios desde los cuales se configuraron como saberes.
- El currículo hace operar la idea implícita de grados por obtener y certificaciones para otorgar. Desde allí, las prácticas escolares son maneras políticamente justificadas mediante

las cuales los sujetos también organizan sus propias expectativas en el marco de la dinámica social.

Currículo y planes de estudio son aspectos relacionados con el proceso de escolarización, desde donde nos es posible investigar las modalidades de recontextualización del saber: ¿qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en currículo? Pese a esta importante discusión, queda aún por desplegar la pregunta por las condiciones y los criterios que hicieron posible el saber; aún más, el puntual recorte que queda consignado en el currículo pasa desapercibido.

Si bien el discurso de la escolarización se presenta como un instrumento histórico, expresiones como *currículo*, que se ha universalizado, ocultan aún —inclusive para los expertos— los límites de su organización y su transformación, señala Hamilton (1993), así como también su estructura interna.¹¹

Examinar en detalle “los procesos internos o caja negra de la escuela, parte fundamental de la enseñanza que los investigadores suelen ignorar” es importante (Goodson, 1994/2003, p. 84). Podríamos complementar que la discusión actual sobre el currículo oculta también los mecanismos mediante los cuales se generan las condiciones que, como efecto, encontramos materializadas tanto en adhesiones sociales y cognitivas como en la instauración de ciertas legitimidades. Escolarización y currículo, entonces, sugieren horizontes compartidos que requieren procesos de intelección que contribuyan a precisar, ya

11 En otras palabras, gracias a procesos de investigación en perspectiva histórica, sabemos que, desde cierta materialización del currículo, han circulado distintas construcciones. Por ejemplo, en la Edad Media encontramos una particular manera de asumir el currículo. Con el *trivium* y el *quadrivium*, se materializó una estructura organizativa de los saberes que implicó una secuencialidad de estos, que formaba una especie de camino cuyo tránsito había de completarse enteramente. Podríamos considerar el *trivium* y el *quadrivium* un ejemplo de propuesta curricular. *Trivium* significa en latín ‘tres vías o caminos’; agrupaba disciplinas relacionadas con la elocuencia y la argumentación; comprendía la gramática (*lingua*, ‘la lengua’), la dialéctica (*ratio*, ‘la razón’) y la retórica (*tropus*, ‘las figuras’). Con la enseñanza de la gramática se pretendía ayudar a hablar, con la dialéctica ayudar a buscar la verdad y con la retórica colorear las palabras. El *quadrivium*, a su vez, significó ‘cuatro caminos’. Se estudiaba así: la aritmética (*numerus*, ‘los números’), la geometría (*angulus*, ‘los ángulos’), la astronomía (*astra*, ‘los astros’) y la música (*tonus*, ‘los cantos’). Agrupó disciplinas relacionadas con las matemáticas según la máxima: “la aritmética numera, la geometría pondera, la astronomía cultiva el saber sobre los astros, la música canta”; la matemática estaba constituida por tales disciplinas también. Esta puntual formación discursiva, materializada en ese currículo, se organizó en torno a las denominadas *artes liberales*, cultivadas por hombres libres, en oposición a las *artes serviles*, esto es, aquellas cuyo contenido eran oficios mecánicos (Cf. Ariès, 1978; Bernstein, 1996).

sea el horizonte político o, como venimos de señalar, aquel relacionado con el saber y las vicisitudes de su enseñanza.

Hamilton (1993) destaca que el término *currículo* propone una organización alrededor de él (propósitos del proceso educativo, conocimientos, saberes por enseñar, enseñanza y sus posibles efectos): base de un orden sistemático de materias, el cual además se prolonga a lo largo de un periodo preestablecido. A estos aspectos se les articulan unos propósitos y se establecen mecanismos de reconocimiento de lo enseñado en los estudiantes.

Dado que la selección, entonces, es estructural, es posible decir además que:

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y cambios dentro de la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educacional deben proporcionar una importante área de interés sociológico. (Bernstein, 1996)

Si bien es cierto que los trabajos propuestos por Tyler (1973/1949) y Taba (1974/1962) contribuyeron al florecimiento de los estudios sobre el currículo en la década de los sesenta del siglo xx —al decir de Goodson (1994/2003) y de Hargreaves (1994/2003)—, puede ser cierto también que la perspectiva propuesta, eminentemente conductista y funcionalista, centrada en las metas y en los objetivos curriculares, haya contribuido a generalizar una discusión sobre el currículo desde estos estrechos marcos. Precisamente este marco, finalizando el siglo xx, hizo surgir un periodo optimista y expansivo que presenció el florecimiento de los estudios sobre el currículo y la redefinición de sus preocupaciones centrales, e incluso, extendió sus reflexiones a los mismos procesos de investigación y desarrollo de los proyectos curriculares, ahora en los marcos de los problemas organizacionales y prácticos de la toma de decisiones y la deliberación, sin duda cercanos a la perspectiva conductista y funcionalista.

Dado que hoy es común encontrar expresiones que apuntan a destacar, una vez más, la importancia política de transformar el currículo, es preciso decir que a tales propósitos les subyace una racionalidad que lo asume desde un conjunto de principios, con la identificación, el establecimiento y la planeación de objetivos, con la delimitación de propósitos por alcanzar, con la prescripción de métodos que deberán seguirse o con la identificación de criterios que se

aplicarán para su evaluación o seguimiento. Con ello es posible decir que a este lugar común actual para referirse al currículo le subyace una racionalidad instrumental, lo que contribuye a asumir la discusión acerca del currículo desde juicios específicos sobre la situación y la circunstancia, pero, sobre todo, con arreglo a los propósitos.

Incluso la literatura sobre el currículo, elaborada por expertos —podemos decir funcionarios— vinculados a agencias multilaterales, nos presenta discusiones en torno a este en la perspectiva señalada. Podríamos entonces formularles las siguientes preguntas: ¿De dónde se toman los “objetivos”? ¿Qué función tienen esos “propósitos” en el funcionamiento de lo social? ¿A qué se le llama “método”? ¿Por qué habría que hacer un “seguimiento”? ¿Qué postura es necesario asumir para suponer que se puede producir deliberadamente un “perfil”? ¿Al servicio de qué intereses sociales están las distintas formas de concebir el diseño curricular?

Obstinarnos con identificar el currículo con “principios”, “objetivos”, “propósitos”, “métodos”, “seguimiento”, “perfil”, entre otros, indica que está siendo representado en el marco del funcionamiento de lo establecido, postura que *per se* no posibilita, necesariamente, que se le comprenda desde el punto de vista analítico. Insistir en dicha postura implica quedar atrapados, por ejemplo, en las condiciones, o, mejor aún, en ciertas *determinaciones* históricas, políticas, económicas, sociológicas o psicológicas que confluyen a la hora de formular un currículo.

En pocas palabras, atrapados en la perspectiva política (que contribuye a generar el horizonte de los propósitos consignados en el currículo), de la mano de los ideales de época (ligados a los propósitos de la institución) y con un énfasis en la formulación y gestión del currículo (articulado a procesos de evaluación), no logramos entrever las potentes aristas de su discusión: aquellas relacionadas con el conocimiento, sus criterios de producción y, con ello, los puntuales modos que asume su transmisión. Asimismo, el problema de la selección e incorporación de ciertos saberes al currículo y los procesos llevados a cabo para la enseñanza también son relevantes. La elusiva pregunta relacionada con aquello que, como efecto, se produce en los estudiantes con lo que les es puesto como horizonte mediante lo enseñado queda, además, obliterada. En consecuencia, se hace necesario un esfuerzo de análisis que posibilite comprender, más que apoyar su legitimación.

Si bien es cierto que la marcada presencia de trabajos materializados desde esta perspectiva sobre el currículo en nuestro contexto es ostentosa, es relevante problematizar la evidencia, de tal manera que nos sea posible comprender que las cualidades que asociamos con estos asuntos son atributos construidos y materializados históricamente dentro de ciertas articulaciones entre el poder y la política. En el marco de la agenda política establecida, no solo es preciso comprender cómo se van conformando los problemas y, en ellos, las categorías que contribuyen a definir (Popkewitz, 2001), sino que también se hace relevante el desafío que implica asumir el currículo como un problema, establecer su estructura subyacente. Ante la evidencia con la cual hoy se nos presenta la discusión y la formulación de currículos, “funcionales y contextuales” o ajustados a unas “necesidades”, es preciso decir que las evidencias serían un efecto de una serie de condiciones no evidentes que confluyen, pero además, que se hace necesario sostener procesos de indagación, de intelección, que posibiliten comprender tanto aquellas condiciones sociales que posibilitaron tal materialización social de esa perspectiva, como la manera en la cual se configura en cada uno de nosotros “lo evidente”.

Si tomamos en consideración que ya operaban los currículos en entornos dedicados a la enseñanza mucho antes de que apareciera la *teoría sobre el currículo* —que se configuró hacia los años sesenta del siglo xx—, podríamos estar de acuerdo entonces en que una “práctica no requiere ser esclarecida para operar”, como afirma Lacan (1953, p. 539), lo cual no implica, por supuesto, que la comprensión, tanto de su organización, como de su funcionamiento, como de sus efectos sociales, no requieran de indispensables esfuerzos de intelección.

Como en todo proceso de intelección, colocar en el horizonte la posibilidad de *comprender* el currículo implica, de entrada, asumir que para ello la experiencia como profesor no basta: para *conocerlo* no es suficiente estar inmerso en el ámbito educativo (Díaz Villa, 2013). A la experiencia educativa le parece evidente la existencia del currículo; no obstante, el ejercicio conceptual implica el esfuerzo de establecer relaciones, vislumbrar efectos y crear escenarios especializados para discutirlos. De entrada, esto implica no preguntarse qué es el currículo, sino qué conjunto de relaciones habría que concebir para hacerlo existir, lo que nos permite decir que, dado que ninguna disciplina toma como objeto de conocimiento al currículo, ni siquiera a la educación, se hace necesario, precisamente, elucidar los heteróclitos aspectos que confluyen allí y que constituyen su estructura interna. En palabras de Díaz Villa (2013):

el currículo se asume como un asunto estratégico, no conceptual, para tomar decisiones. Se extiende a toda la formación (aprendizaje, estándares, evaluación, innovación, pedagogía, etc.) para legitimar, regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con las políticas estatales, apropiadas de políticas internacionales. (p. 23)

Entonces, como a cualquier asunto que se tome con el propósito de conocer, supondremos que al currículo le subyace una estructura no evidente, que funciona independientemente de cómo nos lo representamos, aunque —como es posible entrever ya— de alguna manera las representaciones intervengan en su funcionamiento.

Si postulásemos que la escuela y, en ella, el currículo operan merced a una estructura subyacente, consistente en contribuir a generar cierta articulación entre dos “funciones estratégicas”: una, hacer masa e individuos al vaivén de la política y, dos, generar condiciones de posibilidad mediante la puesta en escena de tecnologías organizativas y pedagógicas (currículo) para ofrecer opciones al trámite de lo humano —estructura subyacente de la *condición humana*—, entonces, desde esta perspectiva, la escuela es *necesaria* (no puede no estar) y podemos conocer de ella ciertos efectos, precisamente, en razón de aquello que se transmite gracias a la materialización del currículo. Así, no todo en la escuela sería variable; por ende, no todo en el currículo sería contingente.

Si el énfasis puesto en la primera perspectiva nos deja a merced de la política, de lo transformable, es decir, nos coloca tras los acontecimientos, ubicar el acento en la segunda perspectiva —no solamente— posibilita “ver” constancias y recuperar las variaciones de época. Con estos elementos nos sería posible —gracias al desafío que entraña su análisis— interrogar allí, por ejemplo, perspectivas asumidas, énfasis y propósitos de la política, métodos, saberes por enseñar, pero, sobre todo, efectos. En pocas palabras, nos sería posible comprender la escuela y el currículo como respuestas que se configuran históricamente en función de la *especificidad humana*.

En lo que denominamos currículo —aquello que esperamos actúe como horizonte en marcos institucionales de enseñanza— confluye el conjunto de expectativas políticas, propósitos institucionales, saberes por enseñar y prescripciones que, organizados con fines de enseñanza, en un particular momento histórico, buscan la posibilidad de transmitir aspectos de una cultura. En consecuencia, podríamos entender el currículo como un *artefacto tecnológico* que contiene ciertas *prescripciones* sobre qué se debe enseñar y cómo, quién es el enseñante y qué —al ser

puesto en funcionamiento— opera en el marco de ciertas suposiciones de a quién enseñar. En términos generales, contribuye a proponer un sistema para orientarse en el mundo, marco que permite interrogar las condiciones de posibilidad para que algo pueda ser aprendido.

Dado que no estamos diciendo qué tipo de selección, cuáles saberes, qué pedagogía o si se puede establecer objetivamente la legitimidad de un texto, es posible sugerir que todos estos asuntos ya serían específicos de la época, producto de cierta dinámica que lo pone a merced de ciertas tensiones y presiones que no pueden dejar de faltar y que darían lugar a los juicios, aspecto que —en cada época— posibilita o desdén algo. Lo que es histórico es tanto el conjunto del cual se selecciona, como los criterios de selección y lo seleccionado.

De la mano de lo contingente podemos vislumbrar aquello que permanece: es posible registrar y analizar el cambio, las *transformaciones* contra algún telón de fondo de permanencia. En pocas palabras, vislumbramos en toda época lo que no cambia: contenidos por enseñar, mecanismos de legitimación y juicios. Para la investigación sobre el currículo lo relevante sería entender cómo se hace esa selección y sobre qué conjunto, para desde allí inferir los criterios con los que se hace la selección del saber.

El currículo, entonces, es comprensible si constituimos el conjunto que lo hace ser lo que es y que, a la vez, produce sobre los otros elementos relaciones que configuran la totalidad (saber, saberes por enseñar, enseñanza y aprendizaje). Brevemente, podríamos sostener que establece una correlación —por investigar— entre: ideales de época, saberes y una selección de saber en el marco de una modalidad de esa selección; aspectos relacionados tanto con las modalidades de transmisión como con la aplicación de mecanismos para establecer la legitimidad de los productos solicitados y así garantizar condiciones para su producción (efectos).

Investigar el currículo, entonces, contribuye a la posibilidad de acercarse a comprender e interrogar su estructura interna, como mecanismo subyacente invisible —invariante a través de las épocas y de las culturas—; permite, además, comprender la aparente antinomia entre su unicidad y la pluralidad inagotable de las formas con las cuales le percibimos. Dejaría entrever que el currículo no es el “telón de fondo del cambio educativo, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo proceso de conformación social”, como sostiene Goodson (1994, p. 42). En este sentido, es fundamental pensar la transmisión de la cultura, para

entender cómo se organiza el entramado social y cultural, a través de la escolarización y curricularización de los saberes.

Referencias

- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Editora Guanabara.
- Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En T. Bubnova (trad.), *Estética de la creación verbal*. 2.^a ed. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1953.
- Barthes, R. (1982). Lección inaugural. En *El placer del texto*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1977.
- Benveniste, É. (1971). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1952.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*, El Griot, Bogotá.
- Bourdieu, P., Chamboredon y J.-C. Passeron (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1973.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama. Obra original publicada en el 2000.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1973.
- Bustamante Zamudio, G. et al. (2018). *Investigación y educación: Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante Zamudio, G. et al. (2020). *Metodología e investigación: Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (autores), *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Charbonnier, G. (2006). *Entrevistas con Claude Lévis-Strauss*. Amorrortu. Obra original publicada en 1961.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Deleuze, G. (1988). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.

- Díaz-Soler, C. J. (2014). Las revistas "Educación" y la (re) orientación de las prácticas pedagógicas: Historias vinculadas entre Sao Paulo y Bogotá (1932-1939). *RHELA*, 20.
- Díaz-Soler, C. J. (2015). Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra-Suiza (1912-1947). *Pedagogía y Saberes*, 43, 133-147.
- Díaz Villa, M. (2013). Curriculum: Debates actuales. Trazos desde América Latina. Universidad Santiago de Cali, *[Con]textos*, 2(8), 21-33.
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama Pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.
- Eco, U. (1973). *Signo*. Labor. Obra original publicada en 1968.
- Freud, S. (1990a). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*. Vol. 18. Amorrortu. Obra original publicada en 1921.
- Freud, S. (1990b). *Malestar en la cultura*. En *Obras completas*. Vol. 21. Amorrortu. Obra original publicada en 1929.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum: Casos y métodos*. Amorrortu. Obra original publicada en 1994.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hargreaves, A. (2003). Introducción crítica. En I. Goodson, *Estudio del currículum: Casos y métodos*. Amorrortu. Obra original publicada en 1994.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Editorial Fundamentos. Obra original publicada en 1969.
- Koyré, A. (1948). *Pensar la ciencia*. Ediciones Paidós.
- Koyré, A. (1999). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI. Obra original publicada en 1957.
- Lacan, J. (1984). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I. Siglo XXI*. Obra original publicada en 1949.
- Lacan, J. (2001). Televisión. En *Otros escritos*. Paidós. Obra original publicada en 1973.
- Lévi-Strauss, C. (1960). Antropología social, clase inaugural. En *Antropología estructural*. Altaya.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Antropología estructural*. Altaya. Obra original publicada en 1958.
- Lévi-Strauss, C. (2015). *La mirada distante*. El Cuenco de Plata. Obra original publicada en 1985.
- Miller, J.-A. (1988). Freud y la teoría de la cultura. En *Elucidación de Lacan*. Paidós.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: Historia de currículo y tradiciones intelectuales. En M. Aguirre Lora (Coord.), *Rostros históricos de la educación: Miradas, estilos, recuerdos*. Fondo de Cultura Económica/UNAM.
- Sáenz Obregón, J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En G. Ossenbach (Ed.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (pp. 13-42). Universidad Nacional a Distancia.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). La pugna por la reorientación de la escuela primaria, 1930-1935. En *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (pp. 236-263). Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia/Clio.
- Saldarriaga, Ó. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos Pedagógicos*, 9.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Obra original publicada en 1916.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Ediciones Troquel. Obra original publicada en 1962.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel, Obra original publicada en 1949.
- Verón, E. (1985). Prólogo a la edición española de Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. Altaya. Obra original publicada en 1974.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Nueva Visión. Obra original publicada en 1961.

El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones

The curriculum in the Twenty-First Century:
Competences, Identities and Professions

O currículono século XXI: competências,
identidades e profissões

María Teresa de Jesús Carrillo Hernández*
Benigno Benavides Martínez**

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2021
Fecha de aprobación: 21 de mayo de 2021

Para citar este artículo

Carrillo Hernández, M. T. de J. y Benavides Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>

* Correo electrónico: teresa.carrillo@hotmail.com

** Correo electrónico: benignobenavides@yahoo.es. Orcid: orcid.org/0000-0002-2515-0377



Resumen

Este artículo presenta un análisis del currículo en el siglo XXI. De manera específica, hace una caracterización del siglo y de sus rasgos distintivos (pluralidad, diversidad, inestabilidad y contingencia), transversales a los diversos campos (económico, político, social, cultural, científico y tecnológico) inscritos en esta nueva temporalidad. De esta forma, se examinan el currículo y los cambios en la estructura de las profesiones, y en la identidad profesional, ahora dependiente de contextos de desempeño laboral móviles, dinámicos e inestables. Se concluye que se hace fundamental repensar las concepciones curriculares dominantes basadas en el enfoque de las competencias para replantear la forma de ser de las profesiones y la identidad profesional.

Palabras clave

profesión; identidad; competencia; formación profesional; siglo XXI; pluralidad

Abstract

This article presents an analysis of the curriculum in the 21st century. Specifically, it characterizes the century and its distinctive features (plurality, diversity, instability, and contingency), transversal to the various fields (economic, political, social, cultural, scientific, and technological) inscribed in this new temporality. The curriculum and changes in the structure of professions, and professional identity, now dependent on mobile, dynamic and unstable job performance contexts are examined. It concludes by outlining the need to rethink the dominant curricular conceptions based on the competencies approach to rethink the way of being of the professions and professional identity.

Keywords

profession; identity; competence; professional training; twenty first century; plurality

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do currículo no século XXI. Especificamente, faz uma caracterização do século e os seus traços distintivos (pluralidade, diversidade, instabilidade e contingência), transversais aos vários campos (económico, político, social, cultural, científico e tecnológico) inscritos nesta nova temporalidade. Desta forma, examina-se o currículo e as mudanças na estrutura das profissões e na identidade profissional, agora dependente de contextos móveis, dinâmicos e instáveis de desempenho no trabalho. Conclui-se delineando a necessidade de repensar as concepções curriculares dominantes a partir da abordagem das competências para reformular o modo de ser das profissões e da identidade profissional.

Palavras-chave

profissão; identidade; competência; formação profissional; século XXI; pluralidade

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar un análisis sobre el currículo en el siglo XXI y plantear su relación con el discurso de las competencias, cuyos enfoques han ejercido un fuerte impacto en las políticas institucionales, los perfiles y la identidad profesional. Esta última se ha vuelto plural y, en cierta manera, supracontextual y transversal a cualquier escenario profesional o laboral. Las transformaciones del currículo en el siglo XXI se inscriben en los cambios profundos en las bases sociales que han afectado las formas de vida, las modalidades de educación y, de manera crucial, las prácticas específicas de la vida profesional y ocupacional, como consecuencia de la transformación en el mundo del trabajo.

La multiplicidad, la pluralidad y la transversalidad han erosionado las bases sociales de la cultura de la modernidad. Para bien o para mal, estos conceptos se han convertido en principios dominantes en el siglo XXI y han introducido en el campo de la educación una multiplicidad de lenguajes (académicos, oficiales, institucionales) a los cuales no ha podido escapar el currículo como discurso y como práctica. En la medida en que cobró vigencia la flexibilización de los procesos productivos y se transformó el mercado laboral se produjeron nuevas modalidades, por ejemplo, el *outsourcing* (Rothery, 1996). Los profesionales, como categoría social y productiva (colectiva e individual), se fueron convirtiendo en el reservorio de una multiplicidad de roles laborales. Esto condujo al debilitamiento de la clásica identidad profesional liberal, a la revaluación de su singularidad de cara al horizonte laboral posmoderno y a que la formación superior debiera incluir en los currículos nuevas formas de ser (identidad), saber y hacer para la vida social y productiva.

La situación actual de las profesiones, el giro educativo hacia las competencias y la recontextualización de la identidad obligan a pensar qué le ha sucedido al currículo en este siglo. En esta lectura, en primer lugar, el artículo elabora una caracterización del siglo XXI y de los rasgos que definen los diversos campos que lo determinan (económico, político, social, cultural, científico y tecnológico). En segundo lugar, se plantea una reflexión sobre el currículo y se proponen nuevas formas de comprensión de su significado en el siglo XXI. En tercer lugar, se hace referencia a la estructura de las profesiones cuyas bases epistémicas sufrieron la influencia de los cambios en las disciplinas. En cuarto lugar, se analiza el concepto de competencia, que en el siglo XXI se caracteriza por su multiplicidad semántica. En quinto lugar, se hace referencia a la identidad profesional y, en coherencia

con los puntos anteriores, se plantea su pluralidad, la cual está afectada por la multiplicidad de perfiles y de las competencias. Finalmente, se plantean las conclusiones. En términos generales, puede decirse que la pluralidad es el hilo conductor del siglo XXI, y que este principio estructurado a partir de los cambios en las bases sociales es, a su vez, estructurante de nuevas formas de organización y relación de los currículos de formación profesional.

El siglo de la pluralidad

El siglo XXI ha significado un cambio de paradigma portador de nuevos enfoques sociales, culturales, políticos y nuevas formas de organización y relación en todas las dimensiones de la vida social. Al principio dominante de la pluralidad (Bermejo, 2005) en el siglo XXI podríamos agregar otros, como la individualidad, la diferencia, y la inestabilidad o contingencia. Mientras la relativa estabilidad del pensamiento moderno, asociado al imaginario del progreso y del bienestar social, comenzó a debilitarse desde las últimas décadas del siglo XX, con el auge de la globalización en el siglo XXI se aceleró el surgimiento hegemónico de la pluralidad (sociocultural, epistemológica, identitaria, etc.) que transformó las bases sociales colectivas en favor de la multiplicidad, la diversidad, la diferencia y la desterritorialización (Bauman, 1999; Deleuze y Guattari, 1988; Giddens, 2002; Giménez, 2004). Todo esto ha afectado profundamente los sistemas educativos, la mayoría de ellos anclados en procesos de formación tradicional, que escasamente logran afrontar la diversidad del cambio de paradigmas en la vida, la educación y el desempeño profesional.

En el siglo XXI las estructuras de los campos (social, económico, político, cultural, científico, tecnológico y educativo) se han hecho cada vez más complejas, sistémicas, articuladas, e interconectadas. Asimismo, las formas de vida enmarcadas en las tradiciones se han debilitado frente a la promoción de una humanidad genérica (ciudadanos globales, ciudadanos del mundo) y productora de modalidades de vida en permanente flujo, cambio, innovación, creatividad, todo esto en función del mercado económico y cultural, y de los medios de su reproducción ampliada: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La complejidad sistémica del siglo XXI es profusa y heterogénea. En el caso de la educación, la racionalidad clásica de las profesiones unitarias (tradicionalmente denominadas liberales) se ha debilitado frente a la hegemonía de nuevas bases educativas de la sociedad. Esto en razón de que el paradigma de la

pluralidad ha potenciado en la educación el auge de modalidades formativas, que se han expandido de cara a la necesidad de proveer la fuerza profesional necesaria para un escenario laboral mutante, intersectorial y transitivo, que permite a los profesionales desempeñarse de manera genérica en una diversidad de contextos. La razón de ser de la nueva racionalidad de las profesiones, inspirada en la pluralidad, ha sido el producto de la fragmentación de los desempeños basados en el discurso de las competencias, las cuales proliferan en los campos laborales cuyas fronteras no parecen ser lo suficientemente nítidas.

Pensar el siglo XXI es poner la razón en juego sobre una pluralidad de acontecimientos interconectados, de tal forma que el registro de sus comprensiones es multidireccional. También significa analizar el escenario de oposiciones entre totalidad/singularidad o diversidad/fragmentación, que se extienden a diversos campos (político, cultural, etc.). Si bien en el siglo XXI reina la pluralidad, esta no está vinculada a la articulación, a la comunidad de intereses. Igualmente, se la piensa en términos de heterogeneidad y de yuxtaposición de individuos y grupos que no tienen ninguna relación entre sí (Bermejo, 2005). En el plano individual, por ejemplo, la pluralidad se ha traducido en la búsqueda de la autonomía o autarquía que linda con el narcisismo social, en el cual cada individuo es su propio capital, su propio hogar, su propia empresa (Holmes, 2005). A esto se agrega que el siglo XXI es portador de tensiones profundas entre integración y no integración. Al parecer, este siglo no escapa a las oposiciones binarias propias del pensamiento moderno. Así, por ejemplo, al *homo economicus* genérico se le puede oponer el *homo ludens* específico, particular, que actúa a su vez como un consumidor genérico (Lipovetsky, 2008).

En medio de estas tensiones, la economía-mundo (Ianni, 1996) es la medida de todas las cosas en el presente siglo, y el principio de la producción cultural de identidades diversas, las cuales entran en el juego de la competitividad por ser, por aparecer, por permanecer en una sociedad de mercado (simbólico, laboral, cultural, etc.). En el campo educativo esta economía ha producido en crisis en los currículos de las carreras profesionales, que deben adaptarse al cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo (Bernstein, 1998) y producir formas alternativas de educación profesional.

El carácter contradictorio del siglo XXI puede explicarse a través de los conceptos de pluralidad y diferencia (Bermejo, 2005). En esta relación es común relatar la diferencia, la unidad, la singularidad, la individualidad como medidas del ser, y no como una

síntesis de lo social. Pero, como plantea Bermejo (2005), "la unidad no puede ser pensada ya como la identidad del todo y de la parte, sino como relación y conexión en plural" (p. 5).

Las tensiones entre pluralidad y unidad han sido explicadas por Bermejo (2005), quien distingue dos formas de pluralidad: radical y absoluta. Por *pluralidad absoluta* entiende "la pluralidad concebida exclusivamente desde la heterogeneidad absoluta, de modo mosaístico, atomista, sin transitividad ni conectividad posible entre los diversos ámbitos de racionalidad o géneros de discursos" (p. 5). Este tipo de pluralidad se concibe como la reunión de singulares que permanecen territorializados, pero que pueden agruparse para ciertos propósitos. En el campo de producción de conocimiento, el mejor ejemplo es el de las disciplinas que aún se resisten al concepto de racionalidad plural, expresada en la inter- o transdisciplinariedad, diferentes de la disciplinariedad, que puede entenderse como una máquina territorial en la cual los flujos discursivos a otros campos están controlados explícitamente, y solo facilitan encuentros multidisciplinarios (Deleuze y Guattari, 1974).

Por pluralidad radical, Bermejo entiende "la pluralidad concebida desde la heterogeneidad y desde la conectividad" (p. 5). Este tipo de pluralidad reconoce que los discursos no son absolutamente autónomos y que entre ellos la transitividad se da tanto como la heterogeneidad. Desde esta perspectiva, la pluralidad radical presupone flujos, conexiones, tránsitos y, sobre todo, relaciones de inclusión. En este caso, se puede tematizar adecuadamente bajo la idea de transversalidad. Este aspecto es de crucial importancia para repensar la naturaleza de los campos profesionales clásicos y proponer formas de su organización alternativa, académica y curricular, que permitan superar en las carreras profesionales la pluralidad absoluta, esto es, una pluralidad de programas de formación sin ninguna relación entre sí.

Ahora bien, a la luz de lo que Deleuze y Guattari (1974) denominan "desterritorialización de los flujos" (p. 39), se puede considerar que la pluralidad que ha producido la globalización se refiere a procesos flexibles de producción (económica o cultural), abiertos, sin fronteras, y a procesos flexibles del trabajo, que han desencadenado una amplia circulación de trabajadores globales de todos los niveles, flexibles, con competencias genéricas, y libres de competir individualmente en el mercado laboral. Esto ha creado la imagen del trabajador profesional como un capitalista más. Por esto, en la globalización el nuevo profesional adquiere el estatuto imaginario de empresario, dotado ahora de una "personalidad flexible" (Holmes, 2005).

Para Holmes, la flexibilidad tiene un fundamento económico y hace referencia a un régimen laboral que implica movilidad, pluralidad de jornadas y visibilidad del trabajador, quien está expuesto a un permanente control patronal. A su vez, la noción de personalidad flexible se refiere a la subjetividad modelada y canalizada por el capitalismo contemporáneo. Este planteamiento es relevante porque muestra que no se tiene una personalidad flexible por naturaleza. La personalidad flexible del trabajador o profesional es una construcción del mercado, que articula los patrones de producción y consumo propios de la economía global del siglo XXI. En esta economía, la apertura de los flujos es parte fundamental de la sociedad, la vida, la educación y el trabajo. En la sociedad del siglo XXI, la personalidad flexible se inspira en los principios del neoliberalismo caracterizados por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad y la autonomía. En el mundo laboral, la personalidad flexible se fundamenta en la cultura del emprendimiento, del negocio, que exalta el hipernarcisismo (Lipovetsky, 2008) y se expresa en ganar mucho dinero, tener éxito, ser célebre, ser un ganador, o ser, cada cual, su propia oficina.

En la educación, la liberación y apertura a todos los modos posibles de formación a la carta (currículo a la carta) y el emprendimiento conducen a la exaltación del profesional flexible. En este caso, su formación está asociada a un consumo educativo abierto, propio de una oferta abierta, conjuntiva, sin fronteras, que tiene sus expresiones en la política de internacionalización. Esto ha hecho que la oferta curricular se haya pluralizado en campos heterogéneos que celebran una diversidad profesional y laboral, adaptable y competitiva. Su fundamento es el carácter genérico de las competencias, las cuales han desdibujado la concepción unitaria de la racionalidad práctica de cada campo de ejercicio profesional u ocupacional. El efecto ha sido el debilitamiento de las categorías profesionales singulares.

Se puede concluir esta sección diciendo que el siglo XXI articula la cultura de la pluralidad (Pérez Gómez, 1998) con el paradigma del mercado. Se trata, en cierto modo, de una época en la cual la globalización se estandariza, y se expresa en flujos y contraflujos de mercados económicos y culturales que exaltan de manera generalizada un individualismo estructurado por sistemas de representación masiva de consumo diferenciado. En ese complejo contexto, ¿Cómo entender la estructura del currículo y, en consecuencia, la de las profesiones? ¿Cómo dar respuesta a la tensión curricular de las dinámicas entre lo genérico y lo específico? ¿Qué significa que en el siglo XXI los procesos curriculares en la universidad no trasciendan el atomismo disciplinario, cuando las

exigencias están definidas alrededor de la formación para el pluralismo sociocultural y laboral? Los críticos neoliberales argumentan que la universidad sigue formando profesionales descontextualizados, mientras que las demandas del mercado laboral presuponen prácticas formativas sin fronteras, flexibles, en las cuales se debilitan los límites de las competencias y se produce lo que Lipovetsky (2008) ha denominado el Narciso eficaz, “adaptable, gestor, que se mueve entre la ética del placer, la realización individual y las reglas del éxito profesional” (p. 27), en un escenario de incertidumbre laboral (Sennett, 2000). Esta es una situación problemática para la formación profesional, que debe ser estudiada en profundidad. La crisis de la universidad, como plantea Santos (2006), debe conducirla a un razonamiento crítico de su actual quehacer formativo, que le permita asumir de manera alternativa la pluralidad de texturas socioculturales y económicas resultantes de la globalización de la vida, la educación y el trabajo, y conceptualizar alternativas de organización del currículo.

El currículo

Pensar el currículo en el siglo XXI es un asunto complejo. La creciente diversificación de conceptos, políticas, modelos y enfoques alrededor del currículo; la proliferación de prácticas -planeación, diseño, evaluación, emprendimiento- y la multiplicidad resultante de textos de la más variada calidad, que datan de las últimas décadas del siglo XX, dieron origen a una amplia división del trabajo discursivo que configura lo que algunos autores han denominado el “campo curricular” (Lopes y De Alba, 2014; De Alba, 2002; Díaz Villa, 2017; Pinar *et al.*, 1996; Slattey, 2013).

En términos generales, se puede decir que el campo curricular se ha ocupado de problemas tanto teóricos como prácticos. Sin embargo, cuando se examina su desarrollo histórico se observa que es, metafóricamente hablando, el reservorio de una diversidad de prácticas discursivas que se inscriben en perspectivas teóricas alternativas (hermenéuticas, críticas, poscríticas), así como en puntos de vista instrumentalistas y contextualizados, expresados básicamente en lenguajes procedimentales que tienen sus fundamentos en el campo económico y en el mercado. Son estas últimas prácticas las que de manera dominante han saturado el campo curricular y enfatizado en la educación superior en enfoques orientadores de un nuevo tipo de profesional y una nueva forma de profesionalidad. Es el caso de la flexibilidad y las competencias, que se han convertido en principios recontextualizadores de los currículos tradicional

y moderno, por demás desprestigiados frente a la creciente hegemonía del currículo performativo (o currículo del siglo xxi).

En cierta forma, el currículo performativo ha opacado el giro interpretativo y crítico en el campo curricular donde, desde la década de los años ochenta del siglo pasado, grupos selectivos de académicos han intentado trascender su énfasis en los aspectos técnicos del diseño y la planeación, subsumidos en el *know how* o en problemas de *how to* hacia problemas de *why* (Pinar *et al.*, 1996), y de comprensión o interpretación del sujeto, el discurso o la identidad, en un esfuerzo de reconceptualización alternativa del currículo.

Ahora bien, las clasificaciones del currículo que operan entre la innovación teórica y las alteraciones metodológicas (Bernstein, 1998) han permitido un inusitado crecimiento de la producción discursiva, alrededor de enfoques analíticos que alternan con discursos procedimentales. Por una parte, desde finales del siglo xx, como se ha dicho, surgen los discursos de diferentes autores (Lopes y Macedo, 2013a, 2013b; De Alba, 1998; De Silva, 1999; Gimeno Sacristán, 1991, 2008; Pérez Gómez, 1998, 2002; Pinar, 1998, 2014; Slattery, 2013), y otros que son relevantes, pues describen e intentan producir comprensiones alrededor del desarrollo contemporáneo del campo curricular, y muestran la diferencia entre las versiones “tradicional” y “renovada”, “progresista” o “reconceptualizada”, o aquella que se centra en aspectos prácticos del “saber”. Sin embargo, sus posiciones en el campo son aleatorias, a pesar de la importancia de sus reconceptualizaciones, que han configurado una especie de hermenéutica curricular apoyada en corrientes filosóficas asociadas al posestructuralismo, que reivindican la cultura, la etnia, el género y el textualismo curricular asociado a estos problemas.¹

Por la otra, en contraste con las perspectivas anteriores, encontramos una diversidad de discursos que reproducen las políticas curriculares hegemónicas, fundamentadas en los principios económicos de la globalización y en los principios culturales de la posmodernidad, a partir de los cuales se propone un tipo de sujeto flexible “dotado de una sensibilidad especial y competencia para la pluralidad” (Bermejo, 2005, p. 169). Es este tipo de currículo el que domina el escenario del siglo xxi. Se conoce como “currículo integrado, globalizado, e interdisciplinario” (Torres

Santomé, 1998), o “currículo flexible” (Díaz Villa *et al.*, 2006; 2007).² Otra de las incorporaciones al lenguaje educativo es la de “currículo transversal” (Torres Santomé 1998) o “currículo postmoderno” (Bolívar Botia, 2000; Doll, 1996; Slattery, 2013).

Las adjetivaciones dominantes del currículo en el siglo xxi no son simplemente educativas; se derivan del surgimiento de ideologías económicas y de nuevas formas de realización cultural que reivindican el individualismo, el eficientismo y las leyes del mercado en todos los eventos económicos y socioculturales. Mientras en términos económicos (globalización) se imponen nuevas modalidades de división —organización— del trabajo de la producción —el denominado toyotismo, por ejemplo, Díaz Villa (2011)—, que promueven la flexibilidad vertical y horizontal, y la multifuncionalidad como principios organizativos, en términos culturales (posmodernidad) se transforman profundamente los vínculos y fundamentos éticos y morales de la vida social y profesional (Lipovetsky, 2008).

En el caso de la posmodernidad, Bermejo (2005) plantea que “el término opera como indicador de un proceso de transformaciones múltiples en el seno de nuestra cultura tardo-moderna que apunta a un cambio general de modelo de comprensión, de orientación y de actitud” (p. 128). En el ámbito educativo, los cambios se convierten en el *trigger* de una pluralidad de modalidades curriculares, que proclaman un nuevo lenguaje, el cual incorpora los principios y valores propios del mercado: flexibilidad (principio dominante), competencias, desempeños, saber (qué, cómo), opcionalidad, electividad, transversalidad, transdisciplinariedad, emprendimiento, estándares, etc.

En este sentido, el currículo del siglo xxi (o currículo posmoderno) está inspirado en nuevas bases discursivas que promueven el cambio cultural, económico, tecnológico e individual. Estas bases se configuran como principios regulativos de nuevos comportamientos, actitudes y competencias relevantes para una cultura de mercado (Bernstein, 1998). Al carácter performativo del currículo posmoderno, basado en nuevos y sofisticados recursos tecnológicos, hay que agregarle su énfasis en el fomento de la autonomía, el incentivo de la participación-cooperación en

1 Sin embargo, de manera similar a lo ocurrido con los enfoques de la pedagogía crítica, los enfoques posmodernos críticos del currículo han caído en el mismo problema, esto es, limitar el diálogo al círculo cerrado de sus intelectuales, reproduciendo el modelo de “tribus académicas”, planteado por Becher (2002).

2 La literatura sobre currículo posmoderno, o sobre las relaciones entre posmodernidad y currículo son amplias y diversas. Los temas van desde su articulación con las competencias en la educación superior (López Arce, 2006), la calidad (Ramírez Peña, 2008), la influencia de la era digital (Lara, 2007) o la diversidad de tendencias (Acuña, 2009; Pinar, 2014) hasta el carácter performativo del currículo posmoderno (Folari, 1997).

contextos de competitividad en los cuales, como dice Bernstein (1998), se hace énfasis en “la exploración de las aplicaciones profesionales más que en la exploración del conocimiento” (p. 96). En consecuencia, no se privilegian las disposiciones internas del sujeto, sino las competencias relevantes para el mundo laboral. Asimismo, conceptos como familia, comunidad, región, religión, propios de las narrativas regulativas de los currículos clásicos, dan paso a la proyección de conceptos como responsabilidad individual, emprendimiento, innovación y creatividad, propios de la gestión empresarial que, en términos curriculares, se traducen como gestión de las competencias.

En síntesis, se podría decir que el currículo del siglo XXI es un currículo reconstructivo que está en función de las demandas del mercado, en las cuales los cambios permanentes y su gestión afectan profundamente la naturaleza de las profesiones, al punto de debilitar su identidad y los contextos clásicos de su ejercicio. Esto ha conducido a un continuo reciclaje curricular, compatible con el reciclaje profesional dependiente de las contingencias del mercado.

Morfología de las profesiones

El concepto clásico de *profesión* está asociado a la creciente complejidad de la división del trabajo (Durkheim, 1982) y al surgimiento de formas organizativas centradas en la administración científica taylorista, cuya racionalidad descansaba en la fragmentación del trabajo y en la herencia de la jerarquía burocrática que establecía límites rígidos entre el trabajo manual y el trabajo intelectual (Weber, 1977). Con el afianzamiento de la racionalidad instrumental, la división especializada del trabajo se legitimó durante la modernidad con la diferenciación y jerarquización de las posiciones en el campo laboral. En este contexto, las profesiones se convirtieron en elementos esenciales del tejido sociocultural y productivo moderno, adoptaron estructuras organizativas complejas, cubrieron todos los campos de conocimiento y generaron una unidad entre desarrollo social, económico y tecnológico. La cultura profesional se consolidó como un principio secular de la sociedad, se debilitó el concepto de vocación, y los principios ontológicos de la modernidad dieron paso a nuevas modalidades de trabajo dependientes de una economía posfordista.

Así como en el modo de producción fordista la racionalidad profesional estableció los límites y competencias de cada profesión, el posfordismo como principio subyacente a la globalización introdujo la pluralidad y la segmentación profesional, y con esto

el surgimiento de nuevos campos de ejercicio laboral que aceleraron el consumismo educativo de cara a una oferta diversa y dispersa de programas de formación (Brunet y Moral, 2017). Es así como, desde las últimas décadas del siglo XX, la unidad profesional se descentró como consecuencia de múltiples factores, entre otros, la transformación en la naturaleza del conocimiento (Dogán y Pahre, 1993; Gibbons, 1998; Gibbons *et al.*, 1997; Lyotard, 1987); las demandas de una formación cada vez más performativa fundamentada en el enfoque de competencias; la creciente fragmentación de los ámbitos de ejercicio, y la necesidad de favorecer tránsitos de un campo laboral a otro, y conexiones e intersecciones entre las profesiones. En este escenario, las profesiones comienzan a ser fundamentadas en discursos que reivindican nuevas disposiciones personales orientadas al rendimiento económico, y conllevan “un mayor control del Estado de tanto los *inputs* como los *outputs*” (Bernstein, 1998; p. 95). Estos recibieron su expresión en la flexibilidad laboral, que hoy es parte fundamental del lenguaje curricular de las instituciones de educación.

Un aspecto que favoreció el auge de la segmentación y pluralización de las profesiones fue la expansión del conocimiento, y el descentramiento de la investigación básica. Se sabe que Gibbons *et al.* (1997) anunciaron el surgimiento de un nuevo modo de producción de conocimiento que denominaron *modo 2*. En este, unas disciplinas solo se relacionaron mientras que otras se hibridaron y dieron origen a una pluralidad de nuevos campos epistémicos que lentamente fueron ganando autonomía, en la medida en que se volcaron hacia la solución práctica de problemas. El auge del regionalismo epistémico (Bernstein, 1998) se introdujo rápidamente en las universidades, donde comenzaron a legitimarse prácticas que tenían bases discursivas muy débiles, como el periodismo, la danza, el deporte, el turismo o la alimentación, que se incluyeron en los estudios universitarios. Esto cambió radicalmente la base discursiva de la universidad, produjo cambios en la estructura organizativa y administrativa de las instituciones, dio origen a nuevas políticas curriculares y pedagógicas, y sentó las bases para una mayor dependencia de la universidad de las determinaciones socioeconómicas.

Como puede observarse, los cambios en la naturaleza del conocimiento produjeron transformaciones sustanciales que afectaron la investigación y la enseñanza. Dichas transformaciones permitieron redefinir el significado del conocimiento a expensas del surgimiento y predominio del saber (Lyotard, 1987). En este sentido, para Lyotard, el saber se constituyó en un instrumento básico de las sociedades contemporáneas. A diferencia del conocimiento, Lyotard plantea

que en el saber se mezclan ideas de “saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad. De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una ‘formación’ amplia de las competencias” (p. 18).

Este punto de vista permite comprender el cambio sustancial de las profesiones en el siglo XXI, cuyas bases están en la proliferación de saberes técnicos y tecnológicos que alternan con conocimientos específicos. El descentramiento del conocimiento como la unidad regulativa básica de la acción dio paso al centramiento de la actuación, el desempeño y la acción, como las unidades regulativas básicas de la profesión, las cuales se han debilitado profundamente al tenor de las contingencias del mundo laboral. No es gratuito que en esta transformación surja el concepto de profesiones globales. El debilitamiento de los sistemas nacionales de educación, a expensas de una educación global, bajo la modalidad de la internacionalización ha conducido a la generación del concepto de profesiones globales que, como plantea Dingwall (2004) “no se sitúan al lado de una entidad de tipo Estado único, pero forman parte de una red de cuerpos internacionales dedicados a regular, coordinar y dirigir la actividad económica y el riesgo político” (p. 18). Desde esta perspectiva, podemos asumir que las profesiones globales del siglo XXI están reguladas por un mercado cada vez más descentrado que actúa selectivamente sobre la actual contingencia de las profesiones.

Tenemos, entonces, que las transformaciones del concepto de profesión han variado sustancialmente de una concepción singular liberal a una concepción plural centrada en nuevos recursos discursivos que hacen de aquella un soporte, aunque no necesario, del cambio económico y cultural contemporáneo. Estas bases discursivas tienen hoy una muy fuerte orientación hacia un mercado diferenciado. De esta forma, la experiencia profesional ha sido remodelada por la nueva ideología del mercado, por las TIC, y por los nuevos regímenes de flexibilidad laboral que individualizan el trabajo, producen en él nuevos controles, y en la educación demandan la flexibilidad curricular —la flexibilidad de las competencias— y reivindican el sentimiento de lealtad empresarial.

En el siglo XXI, el saber performativo, principio activo de la selección y organización del discurso de las competencias, ha sido la base para la formulación del currículo y la pedagogía en los procesos de formación profesional. Si bien las profesiones en la modernidad establecieron una especie de sincretismo entre lo disposicional (vocación) y lo profesional

(orientación hacia la práctica), con la legitimación del saber performativo el *substratum* de las profesiones comenzó a depender de un discurso de las actuaciones o desempeños plurales, orientados hacia las prácticas dependientes de contextos, cada vez más sistémicos.

Estas transformaciones permitieron la constitución de un nuevo discurso que hoy es clave en la educación superior y fundamento de la configuración de una identidad profesional pluralizante e indiferenciada en quienes se legitiman como sujetos competentes en una institución de educación superior. Las competencias han permitido instalar una especie de sistema global, sin límites, de disposiciones genéricas que forman parte del sistema que puede denominarse profesión-mundo.

En consecuencia, podemos decir que mientras que las profesiones tuvieron como fundamento el principio liberal de autonomía y fueron portadoras de principios vocacionalistas que inspiraban el sentimiento de servicio, la transformación de las bases socioeconómicas condujo al surgimiento del pluralismo laboral y, con este, al nacimiento y la legitimación de campos plurales de saberes performativos, que se convirtieron en recursos educativos al servicio de nuevos campos profesionales. El cambio no ha cesado, y hoy encontramos que las fronteras entre las profesiones, y entre estas y las ocupaciones, no son nítidas. Adquieren relevancia profesiones intermedias, tecnologías transversales y desplazamientos y movimientos de personal que impiden el trazado de un mapa definitivo de los límites entre lo profesional y lo ocupacional.

Sin embargo, en este escenario vertiginosamente cambiante encontramos aún en la universidad profesiones socialmente jerarquizadas, disciplinariamente sistematizadas, e institucional y racionalmente consolidadas y cristalizadas. Esto no significa que en la formación profesional universitaria no se hayan adoptado los discursos y prácticas de la flexibilidad y las competencias, aunque esto suceda de manera instrumental y poco crítica.

Sobre las competencias en el siglo XXI

La pluralidad de calificaciones profesionales en el siglo XXI es una consecuencia del proceso de pluralización y diferenciación de las denominadas competencias profesionales. Pero, ¿qué entendemos por competencia y por competencias profesionales? ¿Qué papel desempeñan en el currículo del presente siglo? En el currículo, las competencias no han escapado a la

pluralidad, pero tampoco a la estandarización. Hoy, el consumo de discursos sobre las competencias forma parte de la heterogeneidad curricular, que desde finales del siglo xx se puso al servicio de las necesidades de adaptación a la continua reestructuración del mercado laboral (Brunet y Belzunegui, 2003). El tránsito de las competencias del campo económico al educativo está marcado no solo por el proceso de recontextualización de las relaciones entre educación, producción y trabajo, sino, también, por la reconceptualización del concepto de competencia, que tuvo su origen en el campo de las ciencias sociales. Mientras en estas, el concepto de competencia tiene que ver con las condiciones internas del sujeto (Díaz Villa, 2007), esta perspectiva dista de las consideraciones realizadas a partir de finales del siglo xx, cuando se produjo un giro instrumentalista del concepto y surgió una diversidad de concepciones relevantes para la educación y el trabajo. En este sentido, Brunet y Belzunegui (2003, citado por Díaz *et al.*, 2006) plantean que “el discurso de las competencias se abre camino según el discurso de las necesidades actuales de adaptación permanente exigidas por la constante reestructuración de las profesiones y de los ámbitos laborales” (p. 48).

El planteamiento anterior muestra la orientación que las competencias han tenido en el campo económico. Este discurso fundamentado en las estrategias de formación de recursos humanos se introdujo en el campo educativo a través de las agencias internacionales (Coll, 2007; Díaz Barriga, 2006; Díaz Villa, 2011; Gimeno Sacristán, 2008), las cuales, en sus informes, reportes y políticas, continúan planteando lo que llaman “educación por competencias” (OCDE, 2019a; 2019b; Unesco, 2009), como un factor determinante de la productividad, competitividad y desarrollo del capital social (capital humano) y de una sociedad basada en la economía del conocimiento.

En el siglo xxi, las competencias se han convertido en el fundamento de la formación profesional, y han adquirido un carácter dinámico y transitivo como consecuencia de una diversidad de procesos vinculados al capitalismo global, a la desconcentración de la actividad industrial, y a la amplia movilidad o migración de los profesionales a nuevos escenarios laborales, que han creado un ejército de trabajadores calificados internacionales, estandarizados o genéricos.

Podríamos argumentar que la cooptación del mundo laboral por las grandes empresas, corporaciones y conglomerados multinacionales y la creciente internacionalización de la fuerza laboral ha obligado a las instituciones de educación superior a producir una

cultura profesional planetaria, la cual tiene amplios desarrollos en el mercado educativo privado, y muy precarios en las instituciones de educación superior públicas. En este sentido, la internacionalización del trabajo y el crecimiento de la transnacionalización empresarial han deconstruido la especificidad profesional, y reivindicado la creatividad y la capacidad de innovación individual, lo cual ha puesto en jaque la legitimidad epistémica de la universidad.

Dicha situación ha transformado la manera de pensar las profesiones, que han tenido que adaptar su fundamentos cognitivos y regulativos a las competencias para el desempeño. Esto en razón de que la diversidad de mercados económicos demanda hoy una permanente transformación del saber-hacer ocupacional, su transitividad, su hibridación con diversos campos de ejercicio, así como una permanente reconversión de las demandas de nuevos desempeños en la vida laboral. A esto hay que agregar el hecho de que los desempeños genéricos (usualmente denominados *competencias genéricas*) no tienen su origen en la educación, sino en agencias externas (internacionales y nacionales) que hacen de los componentes ocupacionales necesidades funcionales que se estandarizan como genéricas y viajan de un contexto laboral a otro en la economía global. Esto ha conducido a transformar profundamente la cultura profesional, las prácticas laborales y, en consecuencia, las políticas y prácticas de gestión universitaria, que no distan mucho de la gestión empresarial, como consta en los modelos educativos y en los planes de desarrollo institucional y de los programas para la formación para el trabajo.

En síntesis, las competencias en el siglo xxi pueden considerarse una expresión del análisis funcional de los desempeños propios de un determinado campo de ejercicio, con sus consecuentes tareas, técnicas o prácticas. De allí que el hacer y el saber se hayan convertido en la sustancia de las “competencias”, junto con rasgos disposicionales (madurez, responsabilidad, autonomía, organización, eficiencia, adaptabilidad, etc.) que son cruciales para producir lazos afectivos propios de los compromisos laborales del siglo xxi. ¿Cómo reivindicar un pensamiento crítico sobre estos problemas en el currículo universitario?

La identidad profesional en el siglo xxi

En el siglo xx y precedentes, toda profesión o disciplina tenía su *substratum* epistémico en el conocimiento. Con el surgimiento de la racionalidad de la organización del conocimiento, propia de la

modernidad, se produce lo que Thomas Khun (1992) denomina la “gran ruptura científica”, a partir de la cual aparece un nuevo orden en la organización de la forma y el contenido de las ciencias (naturales o sociales). Sin embargo, este escenario dejó de ser paradigmático frente al surgimiento de nuevas concepciones sobre la producción del conocimiento y su aplicación (Dogán y Phare, 1993; Gibbons, 1998; Lyotard, 1987; Nicolescu, 1996). La identidad del pensamiento disciplinario se debilita frente a la hibridación o integración de las disciplinas (Dogán y Phare, 1993). Esto condujo a una variación de los límites entre los campos de producción, lo que generó nuevos discursos y creó una fuerte interacción entre ellos: la inter- y transdisciplinariedad.

Tanto en la formación como en la vida profesional, la relación entre conocimiento y desempeños se tornó más estrecha, y la vía cognitiva dominante pasó a ser la acción centrada en la solución de problemas (Gibbons, 1998). Con estos antecedentes, no es gratuito que en el siglo XXI el saber performativo funja como el principio dominante del aprendizaje, y que en este proceso sea la propia construcción del sujeto activo y protagónico el medio de acceso al saber. En la educación superior, esto ha dado origen a nuevas formas de organización del conocimiento, a nuevas formas de identificación con él, y a nuevas formas de identidad profesional.

En las profesiones tradicionales, el profesional se identificaba con un discurso propio, específico, dotado de jerarquía, estatus y poder. En este contexto, las distribuciones, clasificaciones, jerarquías y formas de relación profesional se consideraban sustanciales y eran parte de la vida laboral de los individuos. Cada profesión tenía su marca simbólica, que producía los sentidos de identidad, pertenencia, estatus y distinción. La identidad profesional era alimentada por la ideología del esfuerzo, del trabajo, del sudor de la frente y de valores intrínsecos. A su vez, el esfuerzo tenía como recompensa el éxito individual (Lipovetsky, 2008).

Pero en el siglo XXI este pensamiento se considera relativamente fuera de la época. La identidad profesional se ha debilitado profundamente debido, por una parte, a la pluralidad de lenguajes que suscriben las nuevas profesiones, las cuales se han ido multiplicando al punto que resulta difícil delimitar su identidad y, por la otra, a la creciente multiplicación epistémica, que ha diversificado extremadamente los conocimientos y las prácticas y producido, como consecuencia, derivaciones profesionales en todos los campos. Es esta considerable transformación de la naturaleza del conocimiento, ligada a la transformación del mundo laboral, la que ha puesto en jaque

el discurso de las profesiones liberales, cuyo estado puro se contaminó con la presencia de múltiples regiones epistémicas y de innumerables demandas de los sectores empresariales. La identidad profesional pasó de tener una voz, a estar cruzada por muchas voces y prácticas que se inscriben en la pluralidad laboral creciente del siglo XXI.

Hoy, las profesiones existen bajo la forma de decálogos de competencias, con perfiles muy flexibles y soportes multidimensionales del conocimiento que implican la conexión, la articulación y la transitividad entre múltiples campos laborales. Por esto, el profesional del siglo XXI posee una identidad transitiva. De allí la importancia de analizar las bases sociales de las profesiones posmodernas, esto es, los principios de orden social que se inscriben y reproducen en sus estructuras. Igualmente, es esencial pensar el ordenamiento de los contextos de ejercicio profesional/laboral en los cuales la identidad profesional se recicla de manera permanente. Asimismo, se debe considerar si los conocimientos que se adquieren en la formación profesional universitaria satisfacen los propósitos emergentes del mundo laboral globalizado, y responden a la creciente complejidad de las competencias propias de las identidades demandadas.

Quiérase o no, en el siglo XXI las profesiones implican relaciones flexibles de unas con otras, proyección de identidades plurales, discursos diversos, modos de organización, nuevas formas de control y ejercicio profesional y laboral, diversos métodos de acceso al conocimiento, y una competitividad creciente en las prácticas. También implican un flujo permanente de relaciones inter-discursivas. Esto permite suponer que el principio que inspira el desarrollo de las profesiones y de las identidades profesionales en el siglo XXI es la pluralidad.

De esta manera, los principios generativos de competencias (desempeños) especializadas, si bien son múltiples, tienden a ser genéricos. De allí que, en contravía a las definiciones clásicas de profesión, sea posible identificar los rasgos dominantes que caracterizan las nuevas identidades profesionales/laborales que se promueven desde los ámbitos empresariales globales en el siglo XXI.

Así, además del cuerpo de conocimientos y competencias genéricas y específicas, los futuros profesionales deben incorporar patrones de interacción dirigidos a satisfacer las necesidades de los clientes. Para esto deben configurar una personalidad flexible (Holmes, 2005) que articule un fuerte sentido socioafectivo de lealtad y pertenencia y una fuerte voluntad de participación y evaluación colegiada.

A estos deben agregar rasgos como autonomía, espontaneidad, creatividad, capacidad rizomática y disponibilidad, propuestos por Boltansky y Chiapello (2002). Estos autores plantean que estos rasgos retratan el significado que tienen para el nuevo espíritu del capitalismo las identidades profesionales. Para los expertos en competencias, su adquisición en la formación profesional es relevante para la competitividad profesional extrema que se ha producido en el siglo XXI como resultado de la disminución del mercado de trabajo, el declive en el *status* económico de las profesiones, la aparición de sofisticadas tecnologías, los problemas de la flexibilidad laboral y de seguridad social y pensional. La crisis laboral del presente siglo ha provocado desempleo, incertidumbre e inestabilidad en la mayoría de las profesiones, y ha llevado a redefinir características identitarias.

La educación superior debe reconocer que los saberes, prácticas y competencias laborales ya no se adquieren en la educación formal, y que la universidad ha perdido su legitimidad (Santos, 2006) para delimitar y reproducir nuevas áreas de competencia profesional. Los límites de las profesiones ya no se fundamentan en aspectos organizacionales, institucionales, legales y valorativos (estéticos, praxeológicos). Estos están definidos por el mercado, que regula las demandas, las necesidades y las “competencias”. En este sentido, la universidad debe reconocer que una profesión ya no descansa en el cuerpo de conocimientos y prácticas específicos.

Por lo tanto, debe revisar de manera crítica y auto-crítica los currículos de formación profesional, que aún persisten como agregados, yuxtapuestos, permanentes y carentes de contingencia. Esto no significa de ninguna manera estar del lado del mercado, ni mucho menos considerar la universidad como un ente conservador. Con un espíritu alternativo, las universidades debieran preparar a los futuros profesionistas para que asuman de manera crítica su desempeño en escenarios laborales plurales e inestables.

Conclusiones

Este artículo ha tenido como propósito elaborar algunos planteamientos sobre el currículo en el siglo XXI y sus relaciones con los conceptos de profesión, competencia e identidad. Estas relaciones, que son polémicas, se han convertido en motivos de debate entre las fuerzas del mercado y las fuerzas críticas de la educación. Se argumentó que la pluralidad como principio que ha definido la manera de ser del siglo XXI produjo un tránsito a la configuración de nuevas posturas globales con respecto al ser, saber y hacer

de la educación superior, especialmente en lo que concierne a currículos de formación profesional cuyas características se han articulado a las demandas de un mercado laboral flexible e, igualmente, plural. Esta ha sido la posición dominante de las agencias internacionales.

El artículo también ha considerado el debilitamiento de la identidad profesional, y descrito el proceso de debilitamiento de su noción clásica en el escenario de la globalización, que ha transformado la morfología de las profesiones, fundamentándolas en características derivadas de nuevos enfoques curriculares asociados a la generalización de desempeños, los cuales se consideran hoy la base técnica e instrumental del hacer en contextos genéricos.

De igual manera, se planteó el problema de las competencias que se han convertido en el enfoque paradigmático que hoy orienta la identidad profesional. Ellas han desmantelado los rasgos interiores de los sujetos, y han elevado al rango de características identitarias los desempeños genéricos y plurales, produciendo una multiplicidad de expresiones en la vida social y laboral, las cuales se manifiestan en el currículo como un caleidoscopio de competencias que han producido una multiplicidad de identidades.

En conclusión, el artículo ha mostrado que el currículo universitario en el siglo XXI proclama perfiles profesionales orientados a la producción de identidades plurales coherentes con las transformaciones permanentes del mundo laboral. Esto ha hecho que la identidad profesional singular haya entrado en crisis a la luz de la creciente articulación entre educación y mundo laboral y que, por esta situación, deba incluirse en los currículos universitarios un rango amplio de competencias que han ido pluralizando la identidad, configurándola como una identidad genérica y abstracta, susceptible de ser contextualizada y situada. Nuevos estudios sobre este aspecto podrán develar el sentido que han adoptado en el currículo las relaciones entre identidad y competencias en las profesiones del siglo XXI.

Referencias

- Acuña, A. C. (2009). Tendencias curriculares en la postmodernidad. *Praxis*, 5(1), 48-62.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T. (2002). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Bermejo, D. (2005). *Postmodernidad: Pluralidad y transversalidad*. Anthropos.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bolívar Botía, A. (2000). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno. En J. M. Escudero Muñoz (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-164). Síntesis.
- Boltansky, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación: Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Icaria.
- Brunet, I. y Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la formación profesional*. Universitat Rovira Virgili.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, mitos y perspectivas*. Dávila Editores.
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario: Académicos y futuro*. Plaza y Valdés.
- De Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1974). *El anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barral Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
- Díaz Villa, M. (comp.). (2017). *Problemas del campo curricular en América Latina*. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Díaz Villa, M., Valencia González, G. C., Muñoz Martínez, J. A., Vivas, D. F. y Urrea, C. E. (2006). *Educación Superior: Horizontes y valoraciones*. Editorial Bonaventuriana.
- Dingwall, R. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.htm>
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales: La marginalidad creadora*. Grijalbo.
- Doll, W. (1996). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal Editores.
- Follari, R. (1997). El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto. *Revista de Educación*, 312, 163-172.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. [Documento presentado como contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco]. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Jiménez, G. (2004). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos* 22 (65), 266-282.
- Jimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Jimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Holmes, B. (2005). La personalidad flexible: Por una nueva crítica cultural. *Revista Brumaria*.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.
- Khun, Th. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lara, T. (2007). El currículo posmoderno en la cultura digital. *Cultura Digital y Comunicación Participativa*.
- Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber: La crítica indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lopes, A. Casimiro y De Alba, A. (Orgs.) (2014). *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (en línea). EDUERJ. 10.7476/9788575114704
- Lopes, A. Casimiro y Macedo, E. (2013a). *Teorías de currículo*. Cortez.
- Lopes, A. Casimiro y Macedo, E. (2013b). Teorías pós-críticas e currículo. *Educação, Sociedade e Cultura*, 39, 7-23.

- López Arce, A. M. (2006). *El currículo en la Educación Superior: Un enfoque postmoderno, basado en competencias*. Publicaciones Cruz.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues 8*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019a). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019b). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pinar, W. F. (1998). *Queer theory in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del curriculum*.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P. y Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Ramírez Peña, L. A. (2008). *La calidad de la educación en un currículo postmoderno* [Tesis de doctorado]. Los Ángeles, California.
- Rothery, B. (1996). *Flexibilización laboral y outsourcing*. Limusa.
- Santos, B. de S. (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era*. Routledge and Kegan Paul.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización en interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Ediciones Morata.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria*

Transversality and Curriculum Transversality:
A Necessary Reflection

A transversalidade e transversalidade
curricular: uma reflexão necessária

Deicy Correa Mosquera**
Francisco Alberto Pérez Piñón***

Para citar este artículo

Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

* Este es un artículo de reflexión que forma parte de la investigación "Hacia un modelo de formación transversal de posgrado con especial aplicación a los programas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua", desarrollada en el marco del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

** Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: melocorrea06@hotmail.com . Orcid: orcid.org/0000-0003-3904-1419

*** Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba. Director de la Revista Científica Debates por la Historia. Correo electrónico: aperezp@uach.mx . Orcid: orcid.org/0000-0003-4316-6484

Resumen

Este artículo analiza el principio de transversalidad y establece el papel que juega en la transformación del currículo. Así pues, se plantea el carácter complejo del significado de transversalidad y su relevancia para redimensionar el currículo y producir formas alternativas de organización de los contenidos formativos. El análisis de la transversalidad se fundamenta en autores de los campos filosófico y sociológico, describe e interpreta algunos enfoques que se consideran relevantes para la introducción de los aspectos conceptuales metodológicos relacionados con la construcción de currículos transversales. Finalmente, se concluye que la transversalidad es el fundamento de una nueva cultura formativa y de una visión del aprendizaje alternativa orientada por un propósito social, y que su aplicación en el campo educativo puede conducir a producir nuevas modalidades de formación, flexibles, abiertas e incluyentes.

Palabras clave

transversalidad; transdisciplinariedad; currículo; rizoma formación transversal

Abstract

This paper analyzes the principle of transversality and establishes the role it plays in the transformation of the curriculum. It raises the complex nature of the meaning of transversality and the importance it has to resize the curriculum from the construction of new forms of organization of the training content. The analysis of transversality is based on authors from the philosophical and sociological fields, describing and interpreting some approaches that are considered relevant for the introduction of the methodological conceptual aspects related to the construction of transversal curricula. It concludes that transversality means the foundation of a new training culture and a new vision of learning-oriented by a social purpose and that its application in the educational field can lead to the production of new, flexible, open, and inclusive training modalities.

Keywords

transversality; curriculum transversality, transversal curriculum, transversal training model

Resumo

Este artigo analisa o princípio da transversalidade e estabelece o papel que desempenha na transformação do currículo. Assim, levanta-se o caráter complexo do significado da transversalidade e a importância que tem de redimensionar o currículo e produzir novas formas alternativas de organização dos conteúdos formativos. A análise da transversalidade baseia-se em autores do campo filosófico e sociológico, descreve e interpreta algumas abordagens consideradas relevantes para a introdução dos aspectos metodológicos conceituais relacionados com a construção de currículos transversais. Finalmente, o artigo conclui que a transversalidade é o alicerce de uma nova cultura de formação e de uma visão de aprendizagem alternativa orientada para uma finalidade social, e que a sua aplicação no campo educacional pode levar à produção de novas modalidades de formação, flexíveis, abertas e inclusivas.

Palavras-chave

transversalidade; transdisciplinaridade; currículo; rizoma formação transversal

Introducción

La transversalidad es un concepto cuyo uso se ha vuelto común en diferentes campos. En estos, la transversalidad es clave para el análisis de la pluralidad y para la integración o inclusión de lo que los paradigmas clásicos han separado o desarticulado a partir del pensamiento unitario que ha fragmentado disciplinas, problemas, contextos y situaciones de aprendizaje. Por esta razón, los estudios y referencias a la transversalidad son extensos y se presentan en un amplio marco de articulación e integración entre disciplinas (Terán Contreras y Bolívar Espinoza, 2013), vinculadas a la práctica de solución de problemas contextuales relacionados con la pobreza, la desigualdad, la promoción de la salud (Gaviria, 2001), el medioambiente, el género, la democracia y otros, que articulan prácticas de investigación y de participación incluyente de individuos y grupos sociales (Moreno, 2005; Saur, 2013).

En el campo educativo, todos estos problemas se han considerado materia curricular y han comenzado a ser objeto de selección y organización como contenidos formativos y, en consecuencia, como objetos de aprendizaje. Lo importante aquí es que la transversalidad se ha convertido en un principio básico para el planteamiento de propuestas de transformación de los procesos formativos, en general, y del currículo, en particular. Por esta razón, el análisis de la transversalidad tiene propósitos formativos especialmente relacionados con cambios en el currículo y con las potencialidades que se derivan de su papel como instrumento de formación y configuración de nuevas identidades educativas (De Alba, 2015). El concepto de transversalidad que se presenta en este artículo puede servir de fundamento a nuevas formas de comprensión de la transversalidad curricular, y hacer posible la construcción de currículos alternativos, que trasciendan la visión clásica y unidimensional del conocimiento y los problemas.

Antecedentes de la transversalidad

La transversalidad pertenece a diferentes campos (filosofía, ciencias sociales, ciencias ambientales, política, cultura, género) y se articula a conceptos como transdisciplinariedad, pluralidad, hibridez o liquidez. Los diversos estudios dan cuenta de cómo los fundamentos de la transversalidad se asocian a la disolución de los límites, a la desjerarquización de los poderes, la horizontalidad de las relaciones sociales y la exaltación de la individualidad, aspectos propios del advenimiento de la cultura denominada

posmoderna (Lipovetsky, 2006). En relación con el género, por ejemplo, ha implicado la supresión de las desigualdades entre hombres y mujeres y el fomento de políticas y normas sobre sus derechos, susceptibles de ser aplicadas por todas las instancias públicas de poder (Lausada Arochena, 2007). En materia de investigación, ha significado la construcción de modos alternativos de producción de conocimiento con una orientación inter- y transdisciplinaria (Gibbons, 1998; Lyotard, 1987), que se ha extendido a todas las ciencias. Las relaciones entre transversalidad y transdisciplinariedad son tan estrechas que entre ambos conceptos hay una fuerte complementariedad o, mejor, interdependencia. El fundamento de estas relaciones puede atribuirse a la transformación de las relaciones entre las disciplinas, como consecuencia del surgimiento de nuevas formas de producción del conocimiento y nuevos enfoques sobre su naturaleza.

En el campo filosófico, en general, los estudios sobre la transversalidad se originan alrededor de dos categorías básicas del pensamiento occidental: la racionalidad y la razón. Estas dos perspectivas se consideran complementarias; sin embargo, en la modernidad se agrupan de manera excluyente. Una cosa es la racionalidad, otra la razón. Alrededor de la razón, la transversalidad se ha considerado fundamental en la obra de Welsch (1998; 2000) y de algunos de sus intérpretes, entre ellos Bermejo (2005), Pöppel (2001), y en otros autores de mucha importancia, como Deleuze y Guattari (1988; 1993).

Welsch desarrolla el problema de la transversalidad, lo asocia a la razón, propone el concepto de “razón transversal” y lo ubica en el escenario de la posmodernidad, proceso que, desde su punto de vista, está asociado a la pluralidad. Se sabe que la posmodernidad está articulada a la economía de la “sociedad postindustrial” que nace y se consolida con la revolución tecnológica (Bell, 1976).¹ Esta revolución cambió profundamente las relaciones tiempo-espacio, produjo nuevas modalidades de interacción, una nueva sensibilidad, predominio del individualismo, y exaltación de la diferencia y de manifestaciones plurales de la individualidad; descentramiento de la

1 Para Bell (1976), el concepto de sociedad posindustrial se asocia a cinco dimensiones: “1. Sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios. 2. Distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas. 3. Principio axial: la centralidad del crecimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad. 4. Orientación futura: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas. 5. Tomas de decisión: la creación de una nueva “tecnología intelectual” (p. 9). Desde su punto de vista, “La idea de la sociedad post-industrial es una prognosis social sobre un cambio en el entramado social de la sociedad occidental” (p. 6).

cotidianidad, exaltación de la libertad y dependencia de las tecnologías (Lipovetsky, 2006). Más que vincularla al neoliberalismo, al mercantilismo, o a lo que se denomina sociedad de consumo, parece importante pensar la posmodernidad en términos de deconstrucción y rupturas, del surgimiento de un nuevo orden sociocultural, y un nuevo orden del conocimiento, generador de nuevas articulaciones entre campos discursivos.

De acuerdo con Catalán (2008), Welsch distingue tres tipos de posmodernidad:

Una postmodernidad difusa donde la pluralidad se disuelve en el uniformismo, una postmodernidad holística o integrativa, y una postmodernidad pluralista que toma en serio y defiende la diferencia, el disenso, lo reprimido y lo marginal. Esta posmodernidad es intelectualmente sólida, reflexiva y crítica. (p. 8)

Estas tres formas de posmodernidad expresan las características de este periodo, vinculado tanto a la pluralidad, diversidad y diferencia como a la exaltación de la individualidad, al emprendimiento personal, que le apuesta al éxito individual. A estas expresiones habría que agregar aquella de la pluralidad crítica, necesaria para resistir los poderes político y económico, cuyas pretensiones integrativas forman parte de los principios del mercado.

Bermejo (2005) realiza un estudio de la posmodernidad, cuyo núcleo está definido por la pluralidad. Desde su punto de vista, la pluralidad es algo opuesto a la unidad. “El pensamiento de la pluralidad es un pensamiento anti-unitarista” (p. 5). El estudio de Bermejo da cuenta de la transversalidad en términos de tránsito, entrecruzamiento o articulación de paradigmas que flexibilizan sus límites. Este planteamiento tiene una especial relevancia cuando tomamos como objeto la formación, y las relaciones entre los contenidos que fundamentan las prácticas de la educación. Bermejo (2005) agrega que “un concepto transformado de razón y de crítica que respete la pluralidad en su complejidad se puede tematizar adecuadamente bajo la idea de *transversalidad*” (p. 9). El concepto de transversalidad, asociado al de pluralidad, permite explicar que los paradigmas no son unidades aisladas, sino que “su constitución es a su vez transectorial o intersectorial, hecha de préstamos, contactos, cruzamientos, desplazamientos entre paradigmas de diferentes tipos de racionalidad. Su estructura es conectiva y multitransversal, interparadigmática” (p. 20).

Este tipo de análisis pone de manifiesto la existencia nuevos territorios del saber, zonas intermedias, nuevas fronteras del conocimiento de acción e inte-

racción de contornos imprecisos, que van más allá de un estudio de unidades de contenido absoluto, como generalmente sucede en la educación formal. Por esto, el análisis de la transversalidad es un aporte importante al análisis de la transversalidad curricular. A partir de este planteamiento podemos rescatar nuevos elementos para la consideración de las prácticas educativas, que se inspiren en el principio de la razón transversal, esto es, que respondan al análisis crítico y transitivo de problemas, y que rescaten el pensamiento, el análisis, el debate, como medios de formación en la crítica razonada y no impuesta.

Por su parte, Pöppel (2001) manifiesta que para la transversalidad existen temas u objetos (por ejemplo, problemas) que cruzan la diversidad de campos de conocimiento. “El ser humano, por ejemplo, le es dado como cuestión a prácticamente todas las racionalidades y a cada uno de sus discursos [...] heterogéneos” (p. 44). Pöppel agrega que esos aspectos son tratados por la razón, la cual reflexiona sobre sus “entrelazamientos intersectoriales y resultados de definiciones intrasectoriales, entretejidos genéticos de tipo intra como transectorial, puntos en común en las marcas históricas— incitan relaciones e intercambios y constataciones de los distintos tipos de racionalidad con sus paradigmas” (p. 44).

Como puede observarse por los puntos de vista presentados, la transversalidad tiene un carácter trascendente. Casi podríamos decir que por encima de cualquier racionalidad asociada a un discurso particular y específico (una disciplina, por ejemplo), la transversalidad permite que las diferencias puedan ser articuladas, que se produzcan conexiones y que las tensiones y transformaciones se resuelvan de modo incluyente. La transversalidad al trabajar sobre un problema concreto no tiene una visión unidimensional pura porque invoca una de conjunto, esto es, una visión sistémica.

Por su parte, Pryor (2014) argumenta que la transversalidad va más allá de la interdisciplinariedad. Ella integra narrativas diversas y algunas veces conflictivas en un todo razonable. Interpretando este punto de vista, podemos decir que la transversalidad comparte y une, se extiende sobre, y viaja “a través de”.

Con referencia a la educación, Pryor (2014) plantea que el modelo de la transversalidad se opone al de “producción masiva” de la universidad que ha conducido a la especialización y la fragmentación. Por esta razón, entiende la transversalidad como una forma de interacción. Esta autora se basa en la perspectiva de Mark C. Taylor (2009), quien argumenta contra el modelo de producción masiva en la universidad.

Taylor critica el modelo de formación universitaria y aboga por una reestructuración de la formación y la investigación que haga énfasis en la transdisciplinariedad. Su planteamiento se fundamenta en la consideración de los cambios en la estructura del conocimiento. Al respecto, plantea que a medida que la sociedad se mueve del modelo de producción industrial hacia lo que se denomina “sociedad de la información”, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad dejan de ser un “lujo” para convertirse en un rasgo fundamental de la producción de conocimiento. Este punto de vista opta por enfoques orientados a problemas, que permiten producir conocimiento en los intersticios de las disciplinas. Por lo tanto, Taylor aboga por una comprensión de las áreas de investigación como nodos de una red que articulan diversos campos.

En la misma dirección, Schrag (1994) manifiesta que la transversalidad se ocupa de problemas profundamente contextualizados, sociales e históricamente construidos. Este autor considera que la transversalidad permite describir algo que hacemos e implica luchar con varias narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica.

Los planteamientos anteriores nos invitan a pensar transversalmente, fuera de las disciplinas, y a orientarnos hacia la investigación de problemas. De allí que, desde sus orígenes, la transversalidad esté vinculada al concepto de interacción, porque esta siempre ocurre en los espacios intermedios entre las disciplinas. La interacción es una práctica de investigación que requiere una articulación cuidadosa de los problemas que la guían, y que transversalmente reúnen la variedad de formas y medios a nuestra disposición para enfrentar los problemas.

Alrededor de la transversalidad se encuentra igualmente el planteamiento filosófico de Deleuze y Guattari (1993), para quienes “no hay conceptos simples. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos [...]. Todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes” (p. 21). La perspectiva de estos autores muestra que los conceptos se caracterizan por su complejidad y, sobre todo, por la diversidad de sus componentes, que configuran una red conceptual, la cual hace que todo concepto tenga una naturaleza plural o transversal.

El proceso de producción de conceptos sigue diferentes rutas y se realiza en diferentes contextos, que se relacionan entre sí. Esto sucede con la transversalidad, la cual no debe entenderse en términos unívocos o lineales, sino de articulaciones, convergencias e inclusiones. De allí que pueda decirse que el concepto de transversalidad tiene que ver con la intersección

de algo sobre algo: un conocimiento, un problema, una idea, una práctica. Hablar, por lo tanto, de transversalidad de un concepto, o de un discurso, significa que esta no tiene una pertenencia singular, porque cruza diferentes campos, dimensiones, ámbitos o contextos. Este aspecto es muy importante cuando, por ejemplo, nos referimos al campo de los problemas. Un problema no es un singular, no es algo específico, su naturaleza es múltiple y diversa, como lo puede ser igualmente su descripción, análisis o interpretación. De esta manera, se puede sugerir que todo problema es transversal, está conectado con otros.

En el campo del conocimiento, la transversalidad rompe el principio jerárquico y arborescente de la organización del conocimiento en disciplinas, y presupone nuevos principios organizativos y nuevas formas de relación social. Los estudios de Deleuze y Guattari están orientados a producir un nuevo tipo de organización transversal basado en el denominado *paradigma rizomático*, que remite a la multiplicidad de una estructura. Para Deleuze y Guattari el rizoma es una metáfora de la discontinuidad y de la no jerarquía. En su obra *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (1988), estos autores definen un rizoma como un tallo subterráneo que tiene formas muy diversas “desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (pp. 12-13). Esta metáfora es útil para transformar la visión jerarquizada y vertical del conocimiento y comprenderlo como un rizoma, esto es, la conexión horizontal de diversas áreas que se entrelazan y forman un conjunto complejo de elementos discursivos que remiten unos a otros. Esto puede extenderse a los conceptos, que también pueden considerarse relacionales, o rizomáticos, esto es, que están conectados entre sí independientemente de los campos de su procedencia.

Los aportes filosóficos de Deleuze y Guattari pueden ser de gran importancia para comprender la transversalidad en los procesos formativos y, de manera específica, el currículo. Sus estudios aportan conceptos como conexión, multiplicidad, líneas y mapas, para comprender mejor lo que significa la transversalidad curricular. Esta no se reduce a la integración de contenidos *per se*, sino que dicha integración está asociada a buscar conexiones, articulaciones, convergencias en torno a un contenido (un problema, por ejemplo), e implica pensar crítica y alternativamente los currículos actuales. También invitan a producir nuevas posturas sobre la pedagogía y, de manera particular, sobre el aprendizaje, el cual implicaría trascender las formas del pensamiento

jerarquizado, propias de los currículos tradicionales, e invocar la razón como principio básico para llegar al conocimiento y a la comprensión.

Ahora bien, de particular importancia en el campo de las ciencias sociales es el estudio de Nicolescu (2006) sobre la transversalidad, a cuyos planteamientos nos referiremos de manera breve. Este autor habla sobre transdisciplinariedad y transversalidad; para él, la transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento. Desde su perspectiva,

la transdisciplinariedad comprende, como el prefijo “*trans-*” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. (p. 3)

El estudio de Nicolescu (2006) presupone el reconocimiento de diferentes niveles de realidad (macro y micro, por ejemplo) y de organización. Esto permite asumir el estudio de una realidad de manera multidimensional y multirreferencial, superando la visión de un solo nivel de realidad.

Para Nicolescu es fundamental superar la oposición entre disciplinas científicas y no científicas. Desde su punto de vista, la lógica de producción del conocimiento hoy ha superado la compartimentación

disciplinaria y creado nuevas formas de organización y de relación entre ellas. En este sentido, la integración, la inclusión y el diálogo son la punta de lanza de la cultura transdisciplinaria. Esto ha dado origen a la potenciación de diálogos dentro de y entre lo científico y lo cultural.

De acuerdo con este autor, la perspectiva transdisciplinaria se considera indispensable para producir una comprensión global de diversos niveles de realidad. Al respecto, plantea que

La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la universidad, permitirán su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy: el estudio de lo universal. De esta manera la universidad podrá devenir un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, renovada y será el hogar de un nuevo tipo de humanismo. (p. 114)

En síntesis, la transdisciplinariedad es asociada por Nicolescu a una visión global y holística de la realidad, y trasciende la singularidad de las disciplinas, al tiempo que permite integrarlas. En términos de la academia universitaria, significa romper el aislamiento disciplinario y curricular, y generar nuevos espacios investigativos que superen la visión fragmentada del conocimiento (Toledo, 2016).

Tabla 1. Enfoques sobre la transversalidad: comparación metodológica

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
Deleuze y Guattari (1988)	Intersección de algo sobre algo. Paradigma rizomático.	Se entiende en términos de tensiones entre lo universal y particular.	Filosófico	Diferentes ámbitos o contextos	Articulación compleja.
Pryor (2014)	Una forma de interacción.	Articulación entre formación e investigación.	Educativo	Cambio en la estructura del conocimiento	La investigación como nodos de una red que conectan conceptos.
Schrag (1994)	Implica algo que hacemos articuladamente.	Problemas contextualizados.	Educativo	Cambio en las ciencias sociales	Narrativas que pueden reunirse en una forma dinámica.
Bermejo (2005) y Pöppel (2001)	Tiene carácter trascendente. Significa “ir más allá”.	Articula diferencias, teje conexiones e incita a confrontaciones y cambios.	Filosófico	Invoca una visión de conjunto	Articulación de racionalidades.

Autor	Definición	Componentes	Enfoque	Impacto	Articulación
Welsch (2001)	Razón transversal.	Modernidad y posmodernidad.	Filosófico	Posmodernismo intelectualmente sólido, reflexivo y crítico.	La diferencia, el disenso, lo reprimido y lo marginal.
Nicolescu Basarab (1998)	La transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento.	Transversalidad y transdisciplinariedad	Sociológico Filosófico	La formación de las disciplinas.	Campo educativo

Fuente: elaboración propia (2021).

Como puede observarse, el estudio de la transversalidad es amplio e integra perspectivas procedentes de diversas fuentes. Los aportes de los diferentes autores tienen una gran importancia para entender que no es una moda teórica más, sino una apuesta por la deconstrucción del pensamiento socialmente jerarquizado que ha impedido pensar los problemas de manera sistémica, integrada y holística. En el cuadro 1 se presenta una síntesis de las posiciones de los autores mencionados.

El cuadro describe los enfoques que, independientemente de sus diferencias, presentan una relativa convergencia en términos de una definición de transversalidad como trascendencia, superación, o viaje más allá de los paradigmas unitarios de las disciplinas, para concentrarse en la articulación, integración o supresión de los límites entre campos, discursos, problemas y contextos. A partir de este conjunto de relaciones, es posible construir un concepto de transversalidad que puede enunciarse así:

La transversalidad es una forma global de asumir los problemas que configuran la realidad social, económica, política o cultural de diversos contextos, que pueden describirse y analizarse a partir de la hibridación de discursos que no reconocen la unidad disciplinaria. La transversalidad plantea una forma de concebir la realidad de manera pluridimensional, fundamentada en la articulación, la conexión, la transitividad y, en términos generales, la hibridación. A la visión unidimensional de una realidad singular que desde muy temprano hace parte de nuestra vida, la transversalidad opone una visión multidimensional y totalizante que no la fragmenta en dimensiones. Esta permite describir y analizar los problemas globalmente —o, mejor, sistémicamente—, ver el

mundo de manera plural, abierta, horizontal y ajena a todas las verticalidades presentes en distribuciones y relaciones.

Este planteamiento implica una sistematización hermenéutica que sirve para desarrollar conceptos y lenguajes de descripción que traducen un concepto en otro (Bernstein, 1998). De allí que los referentes conceptuales presentados no solo se relacionan entre sí, sino que son principios generativos de la construcción de conceptos potenciales. Este sentido de la transversalidad nos permite concebir la pluralidad como una red de articulaciones que dan lugar a nuevas formas de pensamiento, las cuales van más allá de la razón simplificada que generalmente está asociada a la racionalidad singular del pensamiento disciplinario. ¿Qué va de este pensamiento al currículo?

De la transversalidad curricular

Si bien el concepto de transversalidad se ha extendido a diferentes campos, es quizás en el educativo donde su uso se ha tenido cierto alcance, y ejercido un impacto en la selección y organización de los contenidos curriculares (Bernstein, 1998). De allí que hoy sea común hacer referencia al “currículo transversal” (Díaz Barriga, 2005), se haya puesto de moda el enfoque denominado “transversalidad curricular” (Ferrini, 1997), y se lo haya elevado al rango de curso oficial en muchas instituciones educativas. Por lo general, se lo vincula con el respeto a la diversidad sociocultural y a la participación en propuestas de desarrollo multidimensional (Pérez Herrera, 2016).

Bien sabemos que el currículo tiene que ver con las selecciones de la cultura. ¿Qué es el currículo, sino una selección interesada de contenidos culturales

estandarizados que pertenecen a la producción de la ciencia, y dejan de lado saberes y conocimientos que no se consideran científicos? En este proceso de configuración de lo que se acepta como conocimiento legítimamente válido (Bernstein, 1998) se han planteado diversas formas de selección y organización del currículo, desde la más paradigmática centrada en los objetivos (herencia tylerista) hasta aquella centrada en las competencias.

Independientemente de sus enfoques, todos estos currículos se fundamentan en el principio de aislamiento de los contenidos, ya sea por asignaturas, materias, cursos, o áreas de conocimiento. De esta manera, trátase de objetivos o de competencias, el resultado es básicamente el mismo: la fragmentación del pensamiento del estudiante (Morin, 1999).

A partir de las diversas formulaciones presentadas en el cuadro 1 sobre la transversalidad es posible derivar su aplicación a los procesos curriculares, dada la relevancia que este sistema tiene para el desarrollo de modelos curriculares. Frente a los modos clásicos o tradicionales del currículo, cuyos presupuestos están asociados a ser, actuar, pensar, sentir e imaginar dentro de marcos rígidos establecidos entre los contenidos formativos, la transversalidad curricular presenta un fuerte desafío a los procesos formativos ya que el interés es educar a través de prácticas, en las que el pensamiento, el sentimiento y la imaginación conduzcan a los educandos a ser y actuar de manera integralmente crítica. Esto significa ir más allá del sentido de la educación como mera formación instrumental para el trabajo, o de la interiorización del control, y pensarla como un horizonte lleno de nuevas dimensiones donde el currículo tradicional no sea el medio a través del cual aprendemos a vivir obligadamente como seres sujetos a las leyes que establecen jerarquías en el conocimiento y jerarquías sociales y económicas (Bourdieu, 2003).

El concepto de transversalidad curricular al cual le apostamos implica otra forma de selección y organización de los contenidos (Bernstein, 1998) y, en consecuencia, nuevas modalidades pedagógicas de formación. De la transversalidad curricular pueden derivarse modelos formativos que permitan reestructurar los currículos actuales, los cuales parten del sentido unitario de la asignatura aislada, rígidamente territorializada, que produce en los docentes el sentido de propiedad privada del conocimiento, y en los estudiantes en el sentido de lealtad obligada a la materia (Bernstein, 1977).

El estudio de la transversalidad curricular es complejo. No parte de la simple agrupación de objetos aislados (conocimientos, temas, problemas),

pues no se trata de sumar objetos heterogéneos que mantienen su autonomía, sino de producir interconexiones, articulaciones, interdependencias, que ponen en cuestión la existencia de límites rígidos entre ellos. Desde este punto de vista, pensar la relación transversal entre los contenidos de formación no es relacionarlos manteniendo sus límites o aislamientos; es producir conexiones en el sentido de integración y no de yuxtaposición. Por esto, un currículo transversal se diferencia de la función fragmentadora de los currículos clásicos.

Un ejemplo del currículo que, en ocasiones, se asume como transversal puede ser el que se refiere a las relaciones culturales entre los pueblos. Generalmente, en este caso, se invocan el concepto de interculturalidad. Sin embargo, estamos habituados a pensar las culturas en términos de diferencias etnocéntricas (Valenti, 2004) y de relaciones jerárquicas o asimétricas, mientras se mantienen los límites rígidos entre ellas. La cultura A y la cultura B interactúan, pero mantienen sus límites y delimitaciones; esto conduce a pensar la interculturalidad en términos excluyentes. Así, la supuesta interculturalidad entre la cultura mestiza (en América Latina) y la indígena o afrodescendiente, o entre la cultura europea y la latinoamericana, se basa en interacciones mediadas por una profunda diferencia, en este caso fundamentada en el etnocentrismo.

El ejemplo anterior presupone relaciones entre dos culturas. Sin embargo, los límites y las jerarquías étnicas permanecen. Esto no conlleva ninguna integración cultural horizontal, ni el respeto a las diferencias se elabora sobre la base de la igualdad y sobre la concepción de que las culturas corresponden a cosmovisiones y no a categorías étnicas, raciales o sociolingüísticas estratificadas por relaciones de poder. La transversalidad cultural significaría ir más allá de la interculturalidad y lograr articular las racionalidades (ética, estética, política) propias de las culturas que se relacionan, y esta debe ser promovida y desarrollada en el currículo.

Por lo tanto, la transversalidad curricular implicaría romper con la multiplicidad de racionalidades que hoy forman parte de los contenidos de las asignaturas (singularidad, aislamiento, delimitación), las cuales son una metáfora de las disciplinas junto con la racionalidad de sus conceptos, métodos y procedimientos. Romper los límites rígidos de las diferentes racionalidades contenidas en los currículos clásicos es una tarea compleja, pero necesaria, de la transversalidad curricular. Esta ruptura es el principio generativo de otras formas de organización de los contenidos

formativos. La fragmentación de estos da paso a su articulación mutua, a una especie de síntesis conectiva de contenidos que integrados no se diferencian.

Podemos decir, entonces, que la transversalidad curricular, en sí misma, expresa la manera como se debilitan los límites, las fronteras entre los contenidos formativos, y así se crean nuevas formas de pensar el conocimiento, la sociedad, la cultura, la ciencia, que dan origen a otros modos de ver el mundo. Desde esta perspectiva, la transversalidad curricular no es correlación, no es la relación amistosa entre contenidos formativos cualesquiera que ellos sean (científicos, culturales, sociales, demográficos), sino que tiene como equivalente la supresión de diferencias y de límites entre los contenidos formativos que posibilitan otras formas de comunicación e interacción pedagógica.

Por esta razón, nuestra comprensión de la transversalidad curricular no puede asociarse a la simple suma de contenidos que se reúnen, pero que mantienen sus diferencias. Por el contrario, presupone la hibridez, un nuevo reservorio de contenidos que provienen de diferentes fuentes, y que no se pueden distinguir porque se han fundido con otros contenidos. Esto es lo que permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas.

En los procesos formativos, el currículo transversal puede ser de gran utilidad pues se orienta a la construcción de modelos de formación que plantean otros modos de relacionarse con el conocimiento y de asumir los problemas. En este sentido, la transversalidad curricular puede desempeñar un papel crucial en el cambio de la visión fragmentada y unitaria del mundo, pero también en la manera como se renuevan las formas de interacción pedagógica y los procesos de aprendizaje. Asimismo, el currículo transversal podría ser la expresión de una nueva cultura curricular que estimule la articulación de los campos de conocimiento que históricamente han sido delimitados por asignaturas, marcados por fronteras epistémicas y pedagógicas que solo conducen a la fragmentación del pensamiento de los aprendices.

La transversalidad curricular puede considerarse la base para la construcción de modelos curriculares transversales. Estos tendrían como propósito producir modalidades de formación alternativa basadas en la *integración* y en la *transversalidad*. Estos dos principios son determinantes en la transformación del currículo y la pedagogía y, en consecuencia, en de las modalidades de aprendizaje socializado, participativo y colaborativo.

Los siguientes son los principios que debieran fundamentar la construcción de un currículo transversal, independientemente de sus realizaciones contextuales:

- Replanteamiento de los procesos de selección y organización de los contenidos formativos.
- Debilitamiento de los límites entre los contenidos seleccionados.
- Integración de los principios, contextos y prácticas de investigación entre los diversos campos de conocimiento que configuran el currículo.
- Integración de problemas concretos susceptibles de estudio transversal.
- Desarrollo de la investigación, comprensión sistémica e interpretación de los problemas y su posible solución de manera socializada.
- Generación de un aprendizaje integrado que favorezca el diálogo de conocimientos y saberes de los diferentes campos epistémicos, y los articule a soluciones alternativas de problemas del entorno.
- Desarrollo creciente de las competencias que subyacen a la investigación (epistémica, discursiva y textual).
- Énfasis en el aprendizaje socializado, participativo y colaborativo (Díaz Villa, 2007).

Estos principios favorecen la cultura de la investigación, tan escasamente presente en los currículos clásicos. Ellos pueden considerarse el fundamento de modelos curriculares transversales que recuperan los principios de un currículo rizomático, el cual no resulta de la suma de problemas aislados, sino de las conexiones o interrelaciones que se dan entre ellos, y de la manera como se resuelven a través de la integración de conocimientos. En la misma forma que el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas (Deleuze y Guattari, 1988), el currículo transversal, o rizomático, conecta, altera o modifica los contenidos. Los conceptos de conectable, alterable, modificable y con múltiples entradas y salidas son propios de un currículo que no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye en tiempo real, con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje (Santamaría, 2012).

Es dentro de ese conjunto de transformaciones que deben entenderse la transversalidad y la transversalidad curricular y, a partir de esta, la producción de nuevas perspectivas formativas fundamentadas en la investigación y en la generación de nuevos contextos de interacción, que promuevan el acceso comprensivo al conocimiento y a la solución de problemas, de manera socializada y ampliamente interactiva.

Conclusiones

En este artículo se planteó el concepto de transversalidad y su aplicación al currículo, que deriva en el currículo transversal. Se argumentó que la transversalidad permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas, sobre nuevos problemas. Desde esta perspectiva, presupone tránsito de conceptos, o discursos, de un lugar a otro, entrecruzamiento de discursos, o articulación de ellos. También se consideró que en la base de la transversalidad está el debilitamiento de los límites entre conceptos y discursos provenientes, o no, de las disciplinas.

Los planteamientos anteriores han servido de fundamento para la comprensión y el análisis de la transversalidad curricular. En este sentido, se consideró este último enfoque como el principio regulativo de nuevas modalidades de organización de los contenidos formativos que tienen como propósito transformar los modos de percepción fragmentada del conocimiento y el estudio aislado y decontextualizado de los problemas.

Frente a la necesidad de superar la fragmentación de los conocimientos disciplinarios que se seleccionan en el currículo, se consideró la transversalidad curricular como una alternativa organizativa a los límites rígidos establecidos en la estructura de los contenidos formativos. El carácter alternativo de este principio trasciende las propuestas metodológicas que solo se centran en producir mejores condiciones de aprendizaje.

Por esta razón, cuando hablamos de currículo transversal o de transversalidad curricular nos referimos a un currículo que está organizado a partir de la flexibilización de los límites entre los contenidos. Esto presupone desterritorialización, integración, hibridez e inexistencia de jerarquías. Desde este punto de vista, se definió el currículo transversal como aquel en el cual los contenidos de aprendizaje no pertenecen a ningún área o asignatura, porque viajan a través de estas. El debilitamiento de los límites implica que los contenidos pertenecen a todas las áreas de conocimiento y no se ubican en ninguna de ellas. En este

caso, los contenidos se refieren a temas, problemas, situaciones, casos, cuya comprensión implica, a su vez, el debilitamiento de los límites entre los conocimientos, esto es, su integración.

El efecto de la organización curricular mediada por el principio de transversalidad permite la construcción de nuevas formas de aprendizaje colectivo, socializado, donde la unidad organizativa de los estudiantes no sea el estudiante aislado, sino un equipo de investigación. Esto permite crear nuevos arreglos estudiantiles que posibiliten mayor interacción entre los aprendices y, al mismo tiempo, faciliten el desarrollo del aprendizaje socializado, participativo y colaborativo.

La transversalidad se ha vuelto un tema recurrente en la educación. Desde la educación preescolar hasta la universidad se plantea la necesidad de crear currículos transversales, integrados o rizomáticos. Sin embargo, hay cierta distancia entre proponer currículos transversales y expresar de otra manera la transversalidad curricular, que vaya más allá de las definiciones comunes, presentes en muchos textos escolares. Este es un problema que afecta a docentes y estudiantes, pues la pedagogización y la instrumentalización de la transversalidad minimiza su sentido macrosocial, y la importancia de abordar el pensamiento de los problemas de una manera sistémica, holística o integrada, más allá de los límites de un campo de conocimientos y prácticas específicos.

Referencias

- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Anthropos.
- Bernstein, B. (1977). Classification and framing of educational knowledge. En *Class, codes and control, Vol. 1. Towards a sociology of educational transmission*. Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2003). Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 1-7). Siglo XXI.
- Catalán, J. R. (2008). Boaventura de Sousa Santos: El ineludible compromiso de la razón postmoderna. *Realidad*, 116, 247-304. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i116.3378>

- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales: Transversalidad en el currículum universitario. En A. De Alba y A. Casimiro Lopes, *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-212). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/04/Dia%CC%81logos-curriculares-entre-Me%CC%81xico-y-Brasil2.pdf#page=195>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a1.pdf>
- Díaz Villa, M. (2007) *Lectura crítica de la flexibilidad, Vol. 1. La Educación Superior frente a los retos de la flexibilidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1, 1-9.
- Gaviria, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75, 05-516.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Unesco. <https://bit.ly/3n4QCL2>
- Lausada Arochena, J. F. (2007). El principio de transversalidad: Origen y significado. *Temas Laborales*, 91, 57-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2481150>
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada: Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI.
- Nicolescu, B. (2006). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Pérez Herrera, M. A. (2016). Currículo transversal en la contemporaneidad. *Escenarios*, 14(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>
- Pöppel, H. (2001). *La razón transversal: La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre modernidad y posmodernidad*. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12719/1/PoppelHubert_2001_Razon-TransversalPosicion.pdf
- Pryor, A. (2014). *The God who lives investigating the emergence of life and the doctrine of God*. Pickwick Publications. <https://bit.ly/35ctUJT>
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa* 39, 5-12.
- Schrag, C. O. (1994). Transversal rationality. En *The question of hermeneutics*. (Editado por T. J. Stapleton). Kluwer Academic.
- Taylor, M. C. (2009). End the University as we know it. *The New York Times*. http://www.mat.uniroma3.it/scuola_orientamento/echi_stampa/2009/Mar-Apr/NYT-27-04-09.pdf
- Terán Contreras, J. M. y Bolívar Espinoza, G. A. (2013). Derecho económico y justicia: Positivismo, neoclasicismo y transversalidad de las ciencias sociales. *Alegatos: Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 84, 385-410.
- Toledo Rubio, M. A. (2016). La transdisciplina en la investigación del diseño. En C. P. Villagomez y J. C. Saldaña Hernández (Comps.), *La transdisciplina en el arte y el diseño* (pp. 93-110). Universidad de Guanajuato.
- Valenti, N. E. (2004). ¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de *ELE. AISPI, Actas XXII*. https://cvc.cervantes.es/Literatura/aispi/pdf/20/II_21.pdf
- Welsch, W. (1998). Rationality and reason today. En D. R. Gordon y J. Niznik (eds.), *Criticism and defense of rationality in contemporary philosophy* (pp. 17-31). Rodopi.
- Welsch, W. (2000). Reason: Traditional and contemporary. *International Philosophy Today*, (4), 65-78.

Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos brasileños*

Possibilities for Democratic School Governance
in Basic Education Curricula in Brazil

Possibilidades para uma governança escolar
democrática nos currículos brasileiros

Roberto Rafael Dias da Silva**

Fecha de recepción: 07 de mayo de 2021
Fecha de aprobación: 03 de agosto de 2021

Para citar este artículo

Da Silva, R. R. D. (2022). Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos brasileños. *Pedagogía y Saberes*, (57), 51-60. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13800>

* Reflexión resultado de investigación en curso. El proyecto se titula "Estetización pedagógica, aprendizaje activo y prácticas curriculares: un estudio sobre la individualización de trayectorias formativas en la educación secundaria" y recibió recursos del CNPq.

** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Correo electrónico: robertoddsilva@yahoo.com.br. Orcid: orcid.org/0000-0001-6927-3435



Resumen

El presente artículo teórico tiene como objetivo el mapeo de algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica, ampliando nuestro diagnóstico crítico y con una apertura a nuevos horizontes de acción pedagógica en Brasil. Su abordaje se inscribe en el campo de los Estudios Curriculares, enfatizando en las políticas de constitución del conocimiento escolar, tomando como punto de partida el diagnóstico de las actuales políticas curriculares y los procesos de financiación predominantes. En líneas generales, se trazarán desafíos para la composición de una agenda investigativa acerca de la gobernanza escolar democrática, buscando encontrar alternativas curriculares bajo esta comprensión. De esta forma, se pasará por una defensa de la orientación democrática en las políticas del currículo, por la búsqueda de nuevos dispositivos de organización de las prácticas curriculares y por una revitalización de las formas de diferenciación curricular, en oposición a la estandarización curricular en curso en el contexto brasileño.

Palabras clave

currículo; conocimiento escolar; gobernanza; Brasil

Abstract

The present theoretical study aims to map some possibilities for democratic school governance in basic education curricula, expanding our critical diagnosis and opening new horizons of pedagogical action in Brazil. Its approach is part of the field of Curricular Studies and will be emphasized the policies of the constitution of school knowledge, taking as a starting point the diagnosis of current curricular policies and the processes of financialization of life now predominant. In general, challenges will be drawn for the composition of an investigative agenda about democratic school governance. Finding curricular alternatives, under this understanding, involves a defense of democratic orientation in curricular policies, the search for new arrangements for organizing curricular practices, and revitalization of forms of curricular differentiation, as opposed to ongoing curricular standardization in the Brazilian context.

Keywords

curriculum; school knowledge; governance; Brazil

Resumo

O presente artigo teórico visa mapear algumas possibilidades para uma governança escolar democrática nos currículos da educação básica, ampliando nosso diagnóstico crítico e abrindo novos horizontes de ação pedagógica no Brasil. A sua abordagem inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares, enfatizando as políticas de constituição do conhecimento escolar, partindo do diagnóstico das políticas curriculares em vigor e dos processos de financiamento predominantes. Em geral, serão delineados desafios para a composição de uma agenda de pesquisa sobre governança escolar democrática, procurando encontrar alternativas curriculares, sob esse entendimento. Desta forma, passará pela defesa da orientação democrática nas políticas curriculares, pela busca de novos dispositivos de organização das práticas curriculares e pela revitalização das formas de diferenciação curricular, em oposição à padronização curricular em curso no contexto brasileiro.

Palavras-chave

currículo; conhecimento escolar; governança; Brasil

Al examinarse atentamente los debates en curso en el ámbito de la implementación de políticas curriculares, ya sea en la literatura brasileña o en los artículos publicados internacionalmente, nos encontramos con una preocupación constante por los modelos de gobernanza que hoy predominan. Ya sea enfatizando la presión por el desempeño y la excelencia académica, o priorizando modelos alternativos centrados en la confianza y en el compromiso compartidos, parece que se ha establecido como consenso la necesidad de una nueva gobernanza y la promoción de dinámicas de mejoría, reforma o innovación de los sistemas de enseñanza (Bolívar, 2018). En el contexto brasileño, específicamente, este debate se complejiza a través del desarrollo de una base nacional común curricular (BNCC), de carácter normativo y con validez en todo el territorio nacional. Incluso, se reabre el debate sobre los sentidos de lo público y lo común en las políticas curriculares (Gabriel, 2018). En el ámbito internacional, el camino sigue direcciones semejantes.

En su *Informe sobre el desarrollo mundial* del 2018, el Banco Mundial ha atribuido centralidad al aprendizaje como una posibilidad de realizar “la promesa de la educación” (The World Bank, 2018, traducción propia). Al considerar que numerosos jóvenes del mundo, en su mayoría estudiantes de países pobres, tienen pocas oportunidades o ingresan en empleos con salarios más bajos, el informe habla de una “crisis del aprendizaje”. Si los jóvenes no están encontrando posibilidades de construir una vida exitosa o, incluso, si los países no logran sobrepasar sus indicadores de desarrollo y combate a la pobreza, sería indispensable examinar con atención el trabajo realizado por las escuelas de enseñanza fundamental y media. En otras palabras, tal como informa la página oficial del banco, su nuevo informe señala que “la escolarización sin aprendizaje no fue apenas una oportunidad de desarrollo perdida, sino también una gran injusticia para los niños y jóvenes del mundo entero” (The World Bank, 2018, traducción propia).

En la presentación del documento, el expresidente del Banco Mundial, Jim Young Kim, objetivamente, defendió que la escolarización sin aprendizaje favorece e intensifica la pérdida de importantes recursos para los individuos y los países. Tal condición, en sus palabras, se configuraba como “una crisis moral y económica” (The World Bank, 2018, traducción propia). Para ello, la organización internacional recomendaba medidas concretas, entre las cuales podrían destacarse: ampliación de las formas de evaluación del

aprendizaje, favorecimiento de recursos curriculares, pedagógicos y tecnológicos con enfoque en el aprendizaje de todos y movilización/responsabilización de todos los actores (individuales y políticos) de los países. Obviamente, el contenido de este informe no ofrecía elementos nuevos para los analistas críticos de políticas curriculares, ya que la mayor parte de las reformas educacionales implementadas en las últimas décadas se regían por dichos principios. Nuestra inquietud inicial se encuentra desde la perspectiva de interrogar acerca de los sentidos morales y económicos que engendra dicha retórica de la “crisis del aprendizaje”. Más que ello, parece esbozarse una estrecha articulación entre políticas curriculares y la financierización de la vida, donde buscaremos trazar algunas de sus huellas para componer una agenda investigativa.

En la senda de este debate contemporáneo, se pone en evidencia, en términos curriculares, la necesidad de apostar por nuevos modelos de gobernanza. Con la cautela necesaria —porque reconocemos cuánto este debate está permeado por controversias y contradicciones— nos sintonizaremos con los estudios que han pregonado una “gobernanza escolar democrática” (Collet y Tort, 2016). En el turbulento momento político que estamos experimentando en nuestro país, reconocemos la pertinencia y la actualidad de defender una escuela para todos, donde nuestra argumentación se distancia de los principios neoliberales y neoconservadores ahora predominantes (Apple, 2015; Ball, 2016; Hypolito, 2019). Junto a Collet y Tort, podemos afirmar que

las escuelas democráticas y la gobernanza escolar democrática se conciben a la vez como herramientas para construir buenos centros educativos para todo el alumnado, entendidos como un bien (en) común, y como propuesta alternativa a las dinámicas, objetivos y prácticas neoliberales y/o neoconservadoras. (2016, p. 9)

La construcción de una gobernanza escolar democrática puede catalizar otras posibilidades para seleccionar los conocimientos escolares, organizar el trabajo pedagógico y de negociación permanente con las comunidades y el poder público. En el contexto de implementación de la BNCC en nuestro país, necesitamos atribuir visibilidad a modelos de gobernanza diferenciados. Bolívar (2018), desde otra perspectiva, contribuye con argumentos importantes al ayudarnos a ampliar el alcance analítico del concepto de gobernanza.

La noción de gobierno o política, en el sentido habitual, se reserva al poder jerárquico y centralizado, mientras que “gobernanza” (o “governança”) se relaciona con mecanismos de gestión del poder horizontal, contrario al modelo de gobierno basado en una estructura vertical de instancias delegadas de decisión. (Bolívar, 2018, p. 26)

Asimismo, cabe reiterar que el concepto de gobernanza, en un abordaje crítico, puede constituirse como “un modelo analítico pertinente para comprender las nuevas dinámicas sociales y educativas que están transformando, en profundidad, el campo escolar” (Collet y Tort, 2016, p. 128). Necesitamos estar atentos a los nuevos actores económicos y sus formas de hacer política en red y, al mismo tiempo, cartografiar las alternativas políticas emergentes del diálogo con los diversos espacios y movimientos sociales. Una vez más recurriendo a Bolívar (2018), no deberíamos renunciar en este momento a la administración educativa por el Estado. En sus palabras, “la nueva gobernanza, más bien, debe suponer la voluntad política de concertar voluntades y compromisos para el mejoramiento de la educación” (p. 32).

Ante este cuadro de argumentos, a lo largo de este texto buscaremos mapear algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica, ampliando nuestro diagnóstico crítico y con una apertura a nuevos horizontes de acción pedagógica. Para ello, organizamos este abordaje en tres secciones: en la primera, buscaremos describir las articulaciones entre las actuales políticas curriculares y los procesos de financierización de la vida que predominan actualmente; a continuación, inscribiremos nuestras herramientas analíticas en el campo de los estudios curriculares y enfatizaremos en las políticas de constitución del conocimiento escolar; por último, en la tercera sección, trazaremos algunos desafíos para la composición de una agenda investigativa acerca de la gobernanza escolar democrática. Encontrar alternativas curriculares, en nuestra comprensión, pasa por una defensa de la orientación democrática en las políticas de currículo, por la búsqueda de nuevos dispositivos de organización de las prácticas curriculares y de una revitalización de las formas de diferenciación curricular. En síntesis, aceptamos la nombrada “crisis de la educación” apuntada por el referido documento internacional; sin embargo, estamos en búsqueda de nuevos caminos para la construcción de una escuela justa y democrática curricularmente.

Políticas curriculares y la financierización de la vida: breve diagnóstico

Cuando buscamos caracterizar el capitalismo contemporáneo, nos enfrentamos a la necesidad de considerar sus efectos de “financierización” (Marazzi, 2009). De acuerdo con Marazzi (2009), la financierización no se constituye como un proceso nuevo en el campo de la economía; no obstante, la forma como ha emergido en las últimas décadas necesita explicarse de otros modos. Argumenta el economista italiano que “la economía financiera es hoy invasiva, se expande a lo largo de todo el ciclo económico, acompañándolo, por así decir, desde el inicio hasta el final” (Marazzi, 2009, p. 29). Los cambios en el modo de producción fordista, en su transición para una lógica financierizada, no solo han traído nuevos paradigmas para el campo económico o para los sectores productivos, sino que también han realizado inversiones en el ámbito de la propia subjetividad de los trabajadores.

A medida que el capitalismo financiero comienza a tomar la propia vida humana como elemento/vector de su productividad, según Marazzi (2009), podríamos considerar la emergencia de la “bioeconomía” o del “biocapitalismo” (p. 40). Algunos estudios económicos, bajo esta lógica, sugieren que “el nexo entre financierización y procesos de producción de valor está en la base del desarrollo/crisis del nuevo capitalismo” (Marazzi, 2009, p. 41). La producción de valor ya no se basa más estrictamente en el capital fijo y se ha expandido a otras formas de producción valorativa.

La financierización determina de manera fundamental las continuas innovaciones, los constantes saltos productivos del biocapitalismo, y lo hace imponiendo a todas las empresas —accionistas o no— y la sociedad entera sus lógicas productivistas centradas en la primacía del valor de las acciones. (Marazzi, 2009, p. 46)

Lucarelli (2009) amplía este diagnóstico señalizando que la financierización opera a través de determinadas “prácticas de control social”. En su perspectiva, “lo que la financierización pone en evidencia no es la aplicación inmediata del poder soberano, sino la dirección del conjunto de los comportamientos humanos necesarios para que ocurra una soberanía coherente con el proceso de financierización” (Lucarelli, 2009, p. 132). Más que una forma monetaria específica, las nuevas formas de rentabilidad/valorización del capital tienden a invertir en la subjetividad humana. El conocimiento, el pensamiento, la cogni-

ción, la creatividad, la sociabilidad, las emociones y las variadas singularidades de la vida humana se hacen capitalizables.

Se trata de un proceso global, pero que, concomitantemente, no deja de lado la tarea de enfatizar los nexos existentes entre economía y psicología social.

Mi tesis es que el capitalismo contemporáneo se caracteriza por una especie de acumulación que tiende a reorientar cada momento específico de las existencias singulares en el interior del proceso de escolarización. Los medios a través de los que eso sucede no se agotan en las políticas económicas de inspiración neoliberal, sino que comprenden dispositivos de dominio solamente comprensibles si los ponemos en la zona híbrida en que la economía política se encuentra con la psicología social. (Lucarelli, 2009, p. 126)

En otras palabras, la financierización no opera solo en el ámbito de las instituciones económicas, sino, antes de ello, también se desarrolla en las variadas dimensiones de la vida humana. Safatle (2016) explica que, desde esta perspectiva, el neoliberalismo opera por medio de “un régimen de gestión social y producción de formas de vida que trae una corporeidad específica, una corporeidad neoliberal” (p. 137). El neoliberalismo, en su versión financierizada, da centralidad a los individuos mezclando la utilización de técnicas de gestión y las formas de intervención terapéutica. Por medio de un nuevo vocabulario, se favoreció “una movilización afectiva en el interior del mundo del trabajo que llevó a la ‘fusión progresiva de los repertorios del mercado con los lenguajes del yo’” (Safatle, 2016, p. 140).

Al operar en el ámbito de la propia vida, las elecciones individuales adquieren centralidad. Expone el filósofo Byung-Chul Han (2014) que “el neoliberalismo es el capitalismo del ‘me gusta’. Se diferencia sustancialmente del capitalismo del siglo XIX, que operaba con coacciones y prohibiciones disciplinarias” (p. 17). Es importante destacar que, al operar en el ámbito de la acción y de la elección individual, hay una movilización de los deseos, donde al priorizar estas estrategias, “el régimen neoliberal transforma la explotación ajena en autoexplotación que afecta a todas las clases” (Han, 2014, p. 10). A diferencia de las formas capitalistas anteriores, no se observa una regulación disciplinaria de las subjetividades sino una flexibilización de las normas.

Por fin, es importante resaltar que un ideal empresarial de sí basado en la dinámica de maximización de performances exige la flexibilización continua de normas, teniendo en cuenta el crecimiento de quien vence relaciones de competencia. El sujeto

neoliberal es mucho más un agente calculador de costos y beneficios que un sujeto de quien se espera la conformidad a las normas sociales. Él no sigue normas positivas, sino calcula resultados y, por ello, flexibiliza normas continuamente. (Safatle, 2006, p. 143)

De acuerdo con esta lógica, podemos diagnosticar que la actual forma capitalista da énfasis a dispositivos que, con mayor o menor intensidad, buscan el conjunto de las actividades humanas y no se detienen en aspectos específicos, como la productividad en el trabajo, por ejemplo. Confianza, resiliencia, amor, cuidado, atención, colaboración y extroversión se convierten en objetos capitalizables. De acuerdo con Illouz (2007), hay una emergencia de un capitalismo emocional que corresponde a “una cultura en que las prácticas y los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen [...] un amplio movimiento en que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico” (pp. 19-20).

Desde otra perspectiva, este escenario se pone complejo a medida que el avance de las formas capitalistas hasta aquí descritas ocurre de modo distanciado con relación a los caminos democráticos. Para alcanzar sus finalidades, como explican Laval y Dardot (2017), el proyecto neoliberal opera por medio de crisis, lo que tiende a intensificar los límites del gobierno económico, haciendo retroceder cada vez más las fronteras de la apropiación de la naturaleza, y a ampliar los regímenes de regulación subjetiva. Wendy Brown (2016), en condiciones teóricas semejantes, describe cómo “[...] la democracia occidental se tornaría adusta, fantasmal, y su futuro sería cada vez más elusivo e improbable” (p. 5).

Cuando pensamos acerca de los desdoblamientos políticos de la financierización, al mismo tiempo que reconocemos que esta opera en el ámbito de la propia vida, respecto a la individualización de las responsabilidades, asociada al declive de las instituciones colectivas, la democracia se vuelve una amenaza permanente y, en términos de políticas curriculares, nos vemos frente a intentos de estandarización. En este escenario, podríamos preguntarnos cuáles serían los límites para la composición de una nueva agenda democrática.

El conocimiento escolar en cuestión

Para caracterizar el campo de los estudios curriculares necesitamos describir y caracterizar algunos desafíos de orden teórico y epistemológico. Por medio

del diálogo entre García y Moreira (2003), reconocemos que el conocimiento producido en este campo no es de naturaleza técnica y generalizable, sino que su identidad tiene fronteras porosas e indefinidas. Pacheco, en un ejercicio de sistematización, argumenta que “la identidad de los estudios curriculares es un factor simultáneo de fragilización y consolidación” (2013, p. 449, traducción propia). A lo largo de las últimas décadas han sido innumerables las divergencias, controversias y perspectivas diferentes que han sido movilizadas en este campo, lo que ha favorecido que una pluralidad disciplinaria estuviese ocupada en examinar las variadas tradiciones del pensamiento curricular.

Respecto a los desafíos teóricos para el campo de los estudios curriculares, Pacheco (2013) señala la pluralidad identitaria de este campo, y anota que el currículo es un dispositivo central para la actividad educacional. De acuerdo con el autor, esta centralidad puede justificarse “si el currículo es sinónimo de conocimiento, pues no se puede hablar de proyecto de formación sin la inclusión de referencias relativas a un *corpus* de saberes y valores, social y culturalmente reconocido como válido” (p. 450). Derivado de las ciencias de la educación, el currículo abarca cuestiones vinculadas a la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. De forma abarcadora, Pinar (2007) define que los estudios curriculares son “el estudio interdisciplinario de la experiencia educativa” (p. 18).

Para algunos estudiosos del campo, su complejidad teórica y su permeabilidad hacia otros campos de saberes conduce a una crisis identitaria. Entretanto, tal crisis es positiva, ya que “la diversidad teórica es una de las características de los estudios curriculares, no interpretándose como debilidad o limitación, sino como algo que forma parte de su afirmación epistemológica” (Pacheco, 2013, p. 453, traducción propia). Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, los desafíos de los estudios curriculares se derivan de la dependencia de una agenda política y la consecuente producción de conocimiento de carácter opinativo o normativo. Extendiendo la mirada al contexto portugués, Pacheco (2013) amplía la argumentación crítica en torno a estas perspectivas.

Además —lo que añade más responsabilidades a las que pertenecen al campo—, mucha de la investigación curricular realizada en las últimas décadas en Portugal ha originado un conocimiento próximo de la opinión, con referencias omisas a autores principales de los estudios curriculares, al mismo tiempo que se ha utilizado una metodología cualitativa deficiente, sobre todo en el modo artesanal e

intuitivo como se hace el análisis de contenido y se buscan los criterios de validez científica. (Pacheco, 2013, p. 460 [traducción propia])

Otro desafío al campo, tal como lo describe Pacheco, se refiere al distanciamiento entre el currículo del aula y los espacios de formación pedagógica. En el contexto brasileño, encontramos preocupaciones de esta naturaleza en los estudios de Lucíola Santos (2007) y Antônio Flávio Moreira (2012). De acuerdo con Santos (2007), sería conveniente que los profesores lograran interrogarse sobre la “importancia y relevancia de lo que enseñan” (p. 1). Moreira, a su vez, ha defendido que las políticas curriculares brasileñas necesitarían tomar en cuenta dos principios: “la revalorización del conocimiento escolar y la importancia de los fenómenos culturales más amplios” (2012, p. 183).

Volviendo a la cuestión principal de esta sección, vale la pena recordar que la primera gran pregunta a la que el investigador en estudios curriculares se enfrenta es aquella vinculada con los conocimientos escolares. Este debate se intensifica contemporáneamente, a medida que diferentes actores, movidos por intereses controversiales, ingresan en la disputa sobre aquello que la escuela enseña; así se configura lo que Sacristán (2017a) nombra como “campo de batalla” en el sistema escolar. Ya sea por movimientos conservadores, o por los delineamientos provenientes del ideario neoliberal, el énfasis en los conocimientos escolares y en el proceso de selección se revitaliza, una vez que “centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación” (p. 12).

No obstante, a pesar de la sustantividad educativa concerniente a los contenidos, estos no poseen un valor absoluto. La selección de los contenidos opera en el ámbito de la controversia y necesita encontrar un equilibrio difícil entre la formación cultural y el desarrollo individual de los estudiantes. En dicho equilibrio se agregan las dimensiones de la educación para el mercado laboral y el desempeño en pruebas estandarizadas. En cuanto alternativa pedagógica para la composición de este escenario, Sacristán (2017b) propone retomar del concepto de experiencia propuesto por John Dewey en la primera mitad del siglo xx.

Un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende tiene las características de relevancia, si enlaza con otras experiencias, si proporciona información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas, si se obtiene alguna gratificación, es decir, si son motivantes. (Sacristán, 2017b, p. 23)

Ante este escenario, Sacristán propone cuatro presupuestos para establecer una política educativa en torno de los contenidos:

- Los contenidos no se justifican por sí mismos.
- El valor de los contenidos depende de su sustancialidad y de la promoción de procesos enriquecedores de aprendizaje.
- Se sustentan por tareas o actividades académicas.
- La escuela debe seguir transmitiendo información, si la entendemos como un “saber organizado y comprensible”.

Es importante resaltar que la valorización del conocimiento no se configura como una novedad de nuestro siglo. Normalmente, las construcciones pedagógicas erigidas en la modernidad nos llevaron a pensar en el currículo como un proyecto de formación humana anclado en determinada selección de conocimientos. La preocupación con el conocimiento escolar, entonces, se dirige a dimensionarlo en el ámbito de la controversia, lo que no impide que asumamos una postura acerca de su potencial político y de sus posibilidades de desarrollo humano.

En perspectiva latinoamericana, Tedesco (2016) reitera la importancia de pensar las cuestiones educacionales a largo plazo, toda vez que pensar el futuro se hizo una “tarea contracultural”. Enfrentar determinados desafíos políticos, tecnológicos y antropológicos, en nuestro continente, implica reflexionar acerca de las relaciones entre educación y sociedad justa. Reconociendo que la escuela no puede ser neutra en sus elecciones culturales, Tedesco defiende que “una escuela justa debe ser capaz de ofrecer a todos una educación de buena calidad, en que la adhesión a la justicia constituya un valor central” (2016, p. 36). Su intención era defender una “inteligencia responsable”, o sea, una formación humana anclada en conocimientos relevantes y guiada por principios de justicia social.

A este principio, siguiendo a Moreira (2012), podríamos añadir los indicativos acerca de la calidad de las elecciones curriculares. De acuerdo con el autor, sería necesaria una apuesta por la promoción de políticas curriculares que articulen conocimiento y cultura.

Sin que se reduzca lo que se enseña a las experiencias culturales de los alumnos, el enfoque en la cultura necesita abrir espacio para desestabilizar las relaciones de poder que han contribuido a preservar los privilegios de ciertos grupos sociales,

y a la discusión del proceso de construcción de identidades, por medio del discurso en el aula. (Moreira, 2012, p. 192, [traducción propia]).

En términos teóricos y epistemológicos, para que comprendamos la cuestión del conocimiento escolar necesitamos ampliar nuestra reflexión a lo que los estudiantes hacen en la escuela. Según Charlot, en perspectiva crítica, necesitaríamos examinar el sentido y la eficacia que componen la actividad escolar. La especificidad de la actividad que ocurre en la escuela parte de la comprensión de que “la escuela es un lugar donde el mundo se trata como objeto y no como ambiente, lugar de vivencia” (Charlot, 2009, p. 93). Este proceso se caracterizaría por la articulación entre distanciamiento y sistematización, teniendo en cuenta que “aprender requiere una actividad intelectual” (p. 93).

A lo largo de esta sección buscamos describir los dilemas históricos que componen la constitución del campo de los estudios curriculares y luego dirigimos nuestro abordaje a las políticas del conocimiento escolar. En el contexto brasileño y latinoamericano, algunas perspectivas han adquirido mayor visibilidad, especialmente respecto al enfrentamiento de las desigualdades y la construcción de justicia en la escuela. El desafío de construir una “inteligencia responsable” en América Latina (Tedesco, 2016), asociada a la promoción de políticas curriculares que articulen conocimiento y cultura por medio de una calidad negociada (Moreira, 2012), nos permite examinar la actividad escolar a través del posicionamiento del mundo como “objeto de estudio” (Charlot, 2009). En cuanto proceso de naturaleza política, la selección de los conocimientos escolares necesita ser reescrita en el ámbito de la controversia, y referenciarse en modos democráticos de organización del trabajo escolar, como se detalla a continuación.

Currículo, conocimiento y gobernanza escolar democrática

En su artículo titulado “Currículo en tiempos difíciles”, publicado hace más de una década, la investigadora brasileña Lucíola Santos alertaba acerca del distanciamiento del campo de los estudios curriculares con relación a la formación docente y a las prácticas movilizadas en las escuelas públicas. Señalaba, en tono provocador, que las escuelas se estaban volviendo objetos de menor importancia intelectual y que los estudios estaban orientados por perspectivas excesivamente relativistas. Consideramos que las

afirmaciones de Santos (2007) siguen siendo retadoras, sobre todo en un contexto en el que las agendas neoliberal y neoconservadora se están intensificando.

El desafío emergente podría situarse en la necesidad de revitalizar una lectura crítica y creativa de los currículos escolares, capaz de enfrentarse a la lógica predominante y que, al mismo tiempo, no renuncie a la tarea intelectual de colocarse al lado de las escuelas y de sus profesores. Así, comprendemos el currículo como un proyecto formativo que le apuesta a la emancipación humana; por ello, buscaremos nuevas formas de entender las teorizaciones curriculares críticas buscando delinear una gobernanza escolar democrática.

El conocimiento y el enfrentamiento de las inevitabilidades

Reconsiderando las luchas por la democracia en la educación crítica, por medio de su experiencia política e intelectual, Apple (2017) retoma dos tareas importantes para la educación crítica: un reposicionamiento intelectual que ve el mundo desde la óptica de los desposeídos y el entendimiento de la educación como un acto político y ético. La tarea de la educación crítica se asocia a la comprensión de la democracia como un campo de lucha permanente, en el que diferentes “versiones de la democracia” se activan. En términos de vigilancia intelectual, nuestra indagación-clave sería: “¿Es posible que formas más consistentes de educación críticamente democrática permanezcan fieles a sus valores y principios?” (p. 903).

En términos curriculares, los estudios de Apple ayudan a que podamos alterar la cuestión basilar de este campo. Es decir, en vez de cuestionar “¿Cuál conocimiento tiene más valor?”, sería conveniente problematizar “¿El conocimiento de quién tiene más valor?” (p. 905). Desde tal perspectiva, necesitaríamos “expandir nuestras responsabilidades” para un conjunto de nuevas tareas, entre las que valdría la pena destacar la actitud intelectual de saber indicar las contradicciones y, al mismo tiempo, apuntar los espacios de acción posible (p. 905). Tal actitud presenta fuertes implicaciones para pensar el currículo hacia una gobernanza escolar democrática. En palabras de Apple, podríamos sintetizar en la siguiente afirmación: “la lucha por la democracia crítica en educación es una clave para enfrentar las inevitabilidades” (p. 921).

El currículo y los modos democráticos de enseñar

Derivado de los estudios de Apple, James Beane nos ofrece una reflexión sobre la construcción de las aulas democráticas. Resalta, inicialmente, la no existencia “de una manera única de dar vida a la democracia en el aula”; no obstante, reitera la importancia de las decisiones de modo democrático. Dichas decisiones involucran la planificación, la selección de conocimiento, el aula, la evaluación, en fin, todo el proceso pedagógico.

Respecto a la planificación, reitera el propósito de involucrar a los alumnos, ayudándolos a aprender el camino democrático. Considerar la voz de los estudiantes implica también entender que el conocimiento “es un instrumento para atender y resolver tópicos y problemas socialmente significativos” (p. 1063). Buscar diferentes puntos de vista, comprometer a los jóvenes en proyectos más complejos o contar con su participación en la evaluación contribuyen para “traer el contenido de democracia a la superficie en las aulas” (p. 1063).

En la articulación entre enseñanza y currículo, sería importante que apostáramos por modos democráticos de vivir:

El modo democrático de vivir es un modo activo de vivir, en la medida en que las personas buscan una opinión informada, analizan situaciones, expresan puntos de vista, crean soluciones, ofrecen recomendaciones y realizan acciones directas. Así, enseñar de modo democrático implica aulas activas, así como ciertas actividades específicas. (Beane, 2017, p. 1068, traducción propia)

De acuerdo con Beane, cabe resaltar, es necesario apostar por modos democráticos de enseñar. No significa dejar de lado la enseñanza o la búsqueda de éxito académico y rigor conceptual. En sus palabras, “enseñar de modo democrático significa trabajar para realizar esas altas expectativas y esas experiencias didácticas rigurosas” (p. 1075).

Las experiencias formativas y la diferenciación curricular

Un concepto que merece atención es el de noción de diferenciación curricular. La necesidad de diferenciar los aprendizajes individuales a partir de un proyecto formativo común ha sido recurrentemente defendida en las últimas décadas, sobre todo desde los estudios sobre la equidad en las políticas educacionales. Aclara

Pacheco que “la interpretación del currículo como un plan diferenciado se basa en la necesidad de adaptar y flexibilizar lo que es común, generalmente lo que es el componente nacional, a todos los alumnos y realidades contextuales” (2014, p. 70). Este debate se intensificó por dos tipos de motivos: por un lado, la constatación de la necesidad de ajustar la enseñanza a los diferentes ritmos de los otros; por otro, la necesidad de considerar las demandas del multiculturalismo, por medio de la diferencia, de la pluralidad, de la diversidad y de la propia equidad.

Centrar la reflexión en la diferenciación curricular presupone, entonces, la valorización de la diversidad cultural, sobre todo cuando “se analizan los fines de la educación y de la escuela, así como cuando se establecen parámetros para la selección y la organización del conocimiento escolar y se definen condiciones para el acceso y la progresión escolares” (Pacheco, 2014, p. 70, traducción propia). Es importante destacar también que la implementación de determinados dispositivos de diferenciación curricular implica tres niveles de toma de decisión, según Pacheco: político/administrativo, de gestión y de realización. Nos gustaría, en este momento, explorar un poco más el tercer nivel.

[el nivel de la realización] se materializa en el quehacer pedagógico decurrente de las perspectivas sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la utilización y/o producción de materiales curriculares, el abordaje de los contenidos, la formulación de objetivos/competencias/metás, la elección e implementación de metodología y la realización de la evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con el estatus de las disciplinas. (Pacheco, 2014, p. 71, traducción propia)

La diferenciación curricular sugiere una reflexión más sistemática y consistente acerca del quehacer pedagógico, favorece cuestionamientos sobre las formas de abordar los contenidos, la selección de materiales y condiciones (cognitivas, culturales, etc.) de los estudiantes. Cabe anotar, asimismo, que la diferenciación curricular demanda nuevos modos de selección y organización de los conocimientos escolares, que tengan la “justicia curricular” como horizonte reflexivo.

Consideraciones finales

A lo largo de este texto hemos buscado mapear algunas posibilidades para una gobernanza escolar democrática en el ámbito de la Educación Básica en las escuelas brasileñas. Después de haber contextualizado las

actuales políticas de currículo en el contexto de la financierización de la vida y construido una aproximación (teórica y metodológica) al campo de los estudios curriculares, hemos avanzado para dimensionar tres presupuestos, provenientes de la tradición crítica, que nos permiten considerarlos como puntos de partida para una reinvencción democrática de los currículos de la educación brasileña. El conocimiento y el enfrentamiento de las inevitabilidades, el currículo y los modos democráticos de enseñar y las experiencias formativas y la diferenciación curricular, se han descrito como presupuestos para una gobernanza escolar democrática en los currículos.

En los marcos de las relaciones escolares, Bolívar (2018) nos invita a pensar en modos de regulación del currículo centrados en la colaboración y en los compromisos compartidos hacia el aprendizaje y el enfrentamiento de las desigualdades. A diferencia de la lógica predominante en la actualidad (presión por desempeño e individualización de las responsabilidades), el autor considera la pertinencia de encontrar un cierto equilibrio. Valorar el desempeño académico más vinculado a relaciones comunitarias y colegiadas sería una perspectiva derivada de este posicionamiento. De acuerdo con Bolívar, “la nueva gobernanza del escolar requiere, por lo tanto, posibilitar una reprofesionalización de los profesores, potencializando su capacidad de tomada de decisiones e implicación en el desarrollo institucional y organizativo de los establecimientos” (2018, p. 52).

No obstante, en términos de las prácticas curriculares, entendemos que el desafío se encuentra en la radicalización de democracia como principio para la selección de los conocimientos, de las experiencias y de los modos de aprendizaje. Junto a Collet y Tort (2016), necesitamos crear espacios para volver a hacer preguntas básicas que parecen haber desaparecido del debate educacional en los últimos años, en favor del discurso del desempeño en exámenes de larga escala. De acuerdo con los autores con quienes coincidimos, necesitamos de perspectivas “adecuadas a las complejidades educativas actuales si lo que se quiere es avanzar hacia una escuela democrática, entendida y practicada como un bien común y que busque la justicia social y la equidad” (2016, p. 10).

Referencias

Apple, M. (2015). Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, 21(46), 606-644. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>

- Apple, M. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista E-Curriculum*, 15(4), 894-926. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Orgs.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-40). Morata.
- Beane, J. (2017). Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 1050-1080. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1050-1080>
- Bolívar, A. (2018). Nueva gobernación em educación y dinámicas para la mejoría: Presión versus compromiso. En M. Almeida, M. Schneider y J. Vázquez (Orgs.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 23-56). Clacso-Letras Libres.
- Brasil. (2009). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 89-96.
- Collet, J. y Tort, A. (Orgs.). (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Gabriel, C. (2018). Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: Que efeitos na definição de conhecimento escolar? *Educação e Filosofia*, 32(64), 1-21. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-03>.
- García, R. y Moreira, A. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. En R. García y A. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. Cortez.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hypolito, A. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da escola*, 13(25), 187-201. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Herder.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Editorial Gedisa.
- Lucarelli, S. (2009). La financiarización como forma de biopoder. En A. Fumagalli et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 125-148). Traficantes de Sueños.
- Marazzi, C. (2009). La violencia del capitalismo financiero. En A. Fumagalli et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 21-61). Traficantes de Sueños.
- Moreira, A. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 180-194.
- Pacheco, J. (2013). Estudios curriculares: desafíos teóricos e metodológicos. *Ensaio*, 21(80), 449-472.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pinnar, W. (2017). *O que é a teoria do currículo*. Porto Editora.
- Sacristán, J. (2017a). Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. En J. Sacristán (Org.), *Los contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 11-14). Morata.
- Sacristán, J. (2017b). La substantividad educativa de los contenidos: Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En J. Sacristán (Org.), *Los contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 17-26). Morata.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.
- Santos, L. (2007). Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, 45, 291-306.
- Tedesco, J. (2015). Escola e sociedade no século XXII. En B. Jarauta y F. Imbernón (Orgs.), *Pensando o futuro da educação* (pp. 25-37). Penso.
- The World Bank (2018). *Learning: To realize education's promise*.

Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable*

School Social Sciences in Colombia on the History Blackboard: Exploring the Visible and the Sayable

As ciências sociais escolares na Colômbia ao quadro da história: explorando o visível e o enunciável

Nathalia Martínez Mora**

Fecha de recepción: 05 de junio de 2021
Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2021

Para citar este artículo

Martínez Mora, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía y Saberes*, (57), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>

* Artículo derivado de una tesis doctoral inscrita en la línea de investigación Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada (HEPEC) del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

** Docente Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de investigación: Ciudadanía, Paz y Desarrollo. Correo electrónico: namartinez@uniminuto.edu. Orcid: orcid.org/0000-0001-8918-3293

Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de investigación derivados de la tesis doctoral de la autora, sobre el proceso de disciplinización de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984, junto con sus relaciones en las epistemologías de las ciencias sociales en el marco de la emergencia de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares como campo de investigación. Presenta como aportes para el estudio de este campo cinco apartados que describen la trayectoria investigativa, teniendo en cuenta: 1) el lugar de enunciación de la autora; 2) la definición del objeto de indagación y los referentes teóricos centrales; 3) la problematización y los niveles de análisis desde donde se partió; 4) la opción metodológica; 5) los principales hallazgos.

Palabras clave

ciencias sociales escolares; epistemología de las ciencias sociales; historia de las disciplinas; historia de los saberes escolares; Colombia

Abstract

This article summarizes the research results derived from a doctoral thesis on the history of the process of disciplinization of the school social sciences in Colombia between 1936 and 1984 and its relations with the epistemologies of the social sciences, within the framework of the emergence of the history of school disciplines and knowledge as a field of research. It presents as contributions to the study of this field five sections that describe the research trajectory, having in consideration: 1) the place of enunciation of the author; 2) the definition of the object of inquiry and the central theoretical references; 3) the problematization and the levels of analysis from which it started; 4) the methodological option; 5) the main findings.

Keywords

school social sciences; epistemology of social sciences; history of school disciplines; history of school knowledge; Colombia

Resumo

Este artigo sintetiza os resultados da pesquisa derivada da tese de doutorado da autora, sobre o processo de disciplinarização das ciências sociais escolares na Colômbia entre 1936 e 1984, junto com suas relações nas epistemologias das ciências sociais no marco da emergência da história das disciplinas e saberes escolares como campo de pesquisa. Apresenta como contribuições para o estudo deste campo cinco seções que descrevem a trajetória investigativa, levando em conta: 1) o lugar de enunciação do autor; 2) a definição do objeto de investigação e dos referenciais teóricos centrais; 3) a problematização e os níveis de análise desde onde partiu-se; 4) a opção metodológica; 5) as principais descobertas.

Palavras-chave

ciências sociais escolares; epistemologia das ciências sociais; história das disciplinas; história dos saberes escolares; Colômbia

Introducción

Este artículo presenta una síntesis de la trayectoria investigativa de la tesis doctoral de la autora, que se preguntó por los rasgos y características que constituyeron el proceso de disciplinarización del saber social, que permitió la emergencia y configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984. Igualmente, indagó por las relaciones entre estas, la formación de comunidades profesionales de la enseñanza y la profesionalización de las ciencias sociales académicas, destacando la naturaleza contingente, no-lineal y multidimensional que delimita las disciplinas escolares como artefactos culturales social e históricamente construidos.

De acuerdo con lo anterior, el texto se divide en cinco apartados. En el primero se muestra el lugar de enunciación de quien lo escribe, entendido como el reconocimiento de los intereses y motivaciones que orientaron la preocupación por el problema de investigación, las relaciones en términos vivenciales, profesionales e investigativas con éste y los referentes desde los cuales se abordó (Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004). En el segundo se describe el fenómeno que se problematizó en la tesis para convertirse en objeto de estudio. El tercero muestra algunas reflexiones críticas sobre los fundamentos que otorgaron sentido al proceso de investigación, las cuales se soportan en un cuestionamiento sobre las relaciones entre las ciencias sociales escolares y las corrientes epistemológicas de las disciplinas sociales. A continuación, se presenta el enfoque metodológico y las orientaciones que derivaron de este.

El último apartado presenta los hallazgos del proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares desde el análisis a la cultura escolar, el currículum y la gramática de la escolaridad, para finalizar en una mirada a la profesionalización de los maestros dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales en la secundaria y al consecuente surgimiento de las disciplinas académicas, lo cual evidencia condiciones históricas, epistemológicas e ideológicas distintas y relaciones diversas entre estos dos campos a lo largo del periodo estudiado. Es importante señalar que el título del artículo y los subtítulos que acompañan cada uno de estos apartados se construyeron desde preguntas orientadoras para la formación en investigación, particularmente de profesores, articuladas a metáforas de la cultura material de la escuela, lo cual da cuenta de un proceso de reflexión del *después* investigativo.

¿Desde dónde se habla? Develando el lugar de enunciación de esta maestra

Quien escribe este artículo se reconoce como una docente que le apuesta a la formación de maestros y maestras que se cuestionen de manera permanente su lugar político, social y académico en el mundo, que se asuman como sujetos de saber-poder en constante cambio y que, en consecuencia, le apuesten a la transformación de realidades sociales inequitativas, excluyentes y violentas. Asimismo, que interroguen de manera permanente la naturaleza del conocimiento escolar, que impugnen los códigos pedagógicos y los disciplinares, las prácticas sociales y educativas normalizadas, la producción y la selección de contenidos de enseñanza, pues en los más de trece años de ejercicio docente en espacios escolares y de formación de maestros he podido observar que frente a diversidad de problemas en el campo educativo (por ejemplo, la violencia y el maltrato o la deserción escolar), se responsabiliza al cuerpo profesoral sin revisar a fondo asuntos relacionados con los fines educativos.

Articulado a lo anterior, he podido percibir que después de al menos cinco años de formación profesional en el campo de la pedagogía ligada a disciplinas o áreas de saber específicas en general las y los maestros quedan cooptados por la maquinaria escolar (Álvarez Uría y Varela, 1991), sufriendo una especie de desprofesionalización que lleva a la reproducción de lo antes mencionado. En palabras de Elizabeth Castillo (2002), esto responde a la divergencia en las prácticas pedagógicas entre el quehacer docente y su formación política, quienes tienden a renunciar a la figura de sujeto pedagógico para unirse en una suerte de salvadores en quienes reside la responsabilidad de curar los males que derivan de la escuela (Martínez Mora, 2021).

Por otro lado, también me afirmo como una mujer que desde hace un tiempo se viene preguntando por el sentido de lo humano en esta biosfera, y que, por tanto, se preocupa por las huellas que dejamos a nuestro paso. Por último, al descubrir de manera reciente en los ámbitos universitarios experiencias de dolor, de miedo, de desesperanza en un sinnúmero de vidas —especialmente de mujeres o de personas no binarias, quienes, además, en su mayoría han tenido que habitarlas en solitario— me he interpelado acerca de la naturalización de las violencias que subyacen

al sistema heteropatriarcal que se reproduce/reproducimos en las instituciones educativas, las cuales se suponen deberían ser espacios de cuidado de la vida.

Estos fenómenos descritos que atraviesan mi trayectoria vital y profesional en el presente se encuentran ligados a la problemática analizada, en la medida en que desde esta es posible encontrar claves para abordarlos al ser centrales en el quehacer docente y en el campo de las ciencias sociales. Por tanto, se constituyen en parte fundamental de las motivaciones que guiaron mi aproximación al tema de estudio.

En todo caso, en lo que sigue de este escrito me enunciaré en tercera persona, pues no ha sido fácil romper con esa tradición académica que intenta a toda costa suprimir, borrar, ocultar al sujeto de enunciación (más aún si se trata de una sujeta). No obstante, cada frase, cada reflexión, cada cita, incluso cada silencio y aspecto aún por decir, refleja la manera como este estudio se adentró hasta la médula de mi cuerpo, hasta la última parte y rincón de mi mente, y hasta lo más profundo de mi corazón, cuyas fatigas, enfermedades, llantos, renunciaciones, pero también, alegrías, potencias y satisfacciones se recogen de forma constante, dando cuenta del parto académico que significó este estudio que duró cerca de ocho años.

¿Qué se estudió?: al visor del mapa, el héroe, la bandera y el examen

La investigación, que se fundamentó en la lógica de una ontología del presente u ontología de nosotros mismos,¹ se constituyó en una exploración de las condiciones de existencia de las ciencias sociales escolares desde el análisis desde sus elementos internos y sus relaciones con las epistemologías de las ciencias sociales de referencia. Las primeras se definen como el saber que se produce y que circula en la escuela y para la escuela, que se dispone en materia de enseñanza, y como el saber producido en un régimen más amplio del discurso sobre la enseñanza. De modo que

Las ciencias sociales escolares serían, entonces, un saber que remite a *lo enunciable* sobre lo que se enseña, esto es, las prácticas discursivas que

se producen en función de la enseñanza de las ciencias sociales; el cual es instituido, ordenado y normalizado a partir de un código disciplinar que [...] da cuenta de ese conjunto de ideas, creencias y hábitos que van legitimando la tarea asignada a este saber. Pero también, remite a *lo visible* de una serie de prácticas que se desarrollan en función de esta enseñanza en el ámbito escolar y los sistemas institucionales que la regulan, cuyo código también genera una normalización frente a estas, siendo transmitido de generación en generación y reconocido como válido socialmente. (Martínez Mora, 2021, p. 89)

Otro rasgo particular, tanto de estas como de otras disciplinas escolares, remite al conjunto de saberes o conocimientos que poseen una lógica interna articulada en torno a contenidos específicos “que son ordenados en planes sucesivos claramente diferenciados (Chervel, 1991) y que van siendo constituidas más que por los discursos teóricos o científicos, por la práctica cotidiana y reglamentada (Cuesta, 1997)” (Martínez Mora, 2021, p. 89), mientras que las epistemologías de las ciencias sociales darían cuenta de la manera en que en el mundo moderno se asumió la producción de conocimiento social en el horizonte de la perspectiva racional de la ciencia moderna.

El énfasis del estudio en la configuración de la disciplina escolar de las ciencias sociales y las relaciones con las disciplinas sociales académicas implica alejarse y cuestionar nociones convertidas en regímenes de verdad que son reiterativas en los discursos de agencias encargadas de lo educativo, y de actores sociales como pedagogos, didactas, académicos, editores de libros de texto e incluso maestros.

Tal es el caso de las apuestas que pretenden la adecuada adaptación de la producción académica y disciplinar en contenidos de enseñanza, como la transposición didáctica,² la consolidación de la formación disciplinar y epistemológica de los maestros o la actualización de los libros de texto en correspondencia con los adelantos científicos, que expresan claramente la superioridad otorgada al conocimiento académico frente al conocimiento escolar, que ha sido promovida principalmente por historiadores y otros académicos en el campo de las ciencias sociales,

1 Categorías que hace referencia al cuestionamiento del horizonte presente en términos de saber, de poder y de ser, a partir del cual se pregunta “¿qué es lo que ocurre hoy? ¿qué es lo que pasa ahora? ¿qué es ese ‘ahora’ en el interior del cual estamos unos y otros y que define el momento en el que escribo? (Foucault, 1991, p. 198). En últimas, de que ¿nos constituye en el presente? Sin recurrir a una instancia trascendental o metafísica, sino desde un análisis arqueológico y genealógico histórico.

2 Algunas de las propuestas en el campo de la didáctica que se articulan a esta perspectiva o que presentan rasgos similares, como el constructivismo diferencial, el programa científico de la didáctica o el aplicacionismo disciplinar, que fortalecen el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referencia esencial de las disciplinas escolares, se pueden encontrar en: Aisenberg (1998), Rodrigo (1994), Gil (1994), Camilloni (1995), Benejam (1997), Martínez y Rivero (2012), Bermúdez y Longuí (2012), Neira (2012), entre otros. Para ampliar esta referencia, véase: Martínez Mora (2018).

quienes observan en ello un obstáculo para cumplir el anhelo de independizar las disciplinas científicas de propósitos ideológicos o intereses disímiles al carácter de un conocimiento objetivo y verificable.

Ejemplo de ello puede verse en publicaciones académicas, en discusiones en eventos (principalmente de historia) o en reportajes de tipo periodístico (Bonilla y Campos, 2012; Melo, 2014;) en donde estos profesionales de las ciencias humanas y sociales llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer disciplinar y epistemológicamente la formación de maestros y actualizar los libros de texto acorde con lo que las disciplinas científicas publican.

Pero también de aquellas nociones que invitan a un *pedagogismo ocluido*, que deslegitiman las reflexiones realizadas fuera del ámbito de producción escolar, pues pareciera que el surgimiento de la pedagogía como campo relativamente autónomo (proceso que surge desde el siglo XVII y que se va consolidando hacia el XIX) terminara reducida al ámbito escolar y este a su vez limitado a lo curricular (desde una noción convencional de este). De esta forma, la supuesta inadaptación de las materias escolares frente a los desarrollos de las ciencias ha sido asumida como un problema mecanicista que debe ser resuelto o bien en el ámbito de la escuela o bien en el campo de la pedagogía.

Como advierte Pineau (2001), esta “lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-curriculum e implicó el triunfo de la ‘racionalidad técnica’ moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa” (p. 312). Así, muchas veces y no en pocos escenarios maestros de escuela reclaman tener la verdad sobre la enseñanza y el único panorama válido sobre las realidades/los problemas educativos gracias a su experiencia primigenia,³ dado que la escuela moderna se erigió, entre otras condiciones, bajo el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno. Estas son “las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno” (Pineau, 2001, p. 314) e incluso de cualquier otro agente educativo o social interesado en este campo.

De acuerdo con lo anterior, este estudio se dedicó a explorar la disciplinarización del saber social en la enseñanza secundaria que permitió la emergencia

y configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1936 y 1984, entendido como el proceso de transformación del saber social en objeto de enseñanza que ha provenido en mayor medida externamente de la escuela, pero que también se reactualiza, reinventa y se transmuta en esta, en una suerte de *alquimia*, mediante diversas y sofisticadas estrategias de organización, clasificación y sujeción (Chervel, 1991; Cuesta, 1997; Goodson, 1995; Julia, 1995; Mainer, 2007; Popkewitz, 1987; Viñao, 2006); y que, además, se caracterizaría por la formación de una comunidad disciplinar profesional. De modo que se proyectó como una vía para asumir este problema de estudio más allá de las esperanzas puestas en la pedagogía o de la reducción de la construcción de conocimiento escolar a un simple asunto epistemológico. Conforme con esto, lo que se pudo evidenciar es que en Colombia

este proceso produjo la disposición del conocimiento social en el ámbito escolar (escolarización) por medio de materias, asignaturas o áreas y el despliegue de prácticas sociales de diversa naturaleza relacionadas con éste (por ejemplo, las izadas de bandera); pero también, promovió la formación de un campo académico articulado a esta disciplina o a las materias que la constituyeron, en la medida en que fue esta la que delimitó el contenido y el espacio de la profesionalización académica. (Martínez Mora, 2021, p. 20)

El estudio de esta disciplina escolar implicó aproximarse a muchos de los rasgos constitutivos de la cultura escolar a partir de una mirada a contenidos de enseñanza, prácticas escolares, propósitos y preceptos que condujeron la escuela colombiana durante el siglo XX. También a los procesos de profesionalización docente en relación con los criterios definidos en la formación, los saberes y las costumbres demandadas a los enseñantes.

Por tanto, se focalizó la pesquisa en el currículo prescriptivo, concebido como aquellas formulas y preceptos emanados principalmente desde la macropolítica, al igual que desde los textos visibles de la enseñanza (programas, exámenes, libros de texto), esto es, las regulaciones frente a la disposición del conocimiento social en la escuela, lo cual va a desencadenar en la *escolarización*. Asimismo, en el currículo interactivo que da cuenta de la curricularización y academización de dicho conocimiento en diversos dispositivos de enseñanza —libros, cartillas, planes de estudio, mallas curriculares— y de la apropiación/inención de estos procesos por parte de las y los maestros (prácticas, normas, concepciones y cotidianidad de las escuelas). Por otro lado, en la

3 Esta premisa quedó registrada en la intervención de Rodolfo Llinás en la Cumbre Líderes por la Educación, organizada por la revista Semana en el Centro Cultural del Gimnasio Moderno. Véase Mendoza, (2014).

gramática de la escolaridad (organización escolar) preactiva (disposiciones externas) y la real (que se materializa en la cotidianidad escolar), que muestra la fijación de prácticas escolares y su operativización mediante la organización del tiempo y el espacio escolar, experiencias educativas, relaciones convivenciales y de socialización. Finalmente, en la formación de un campo académico articulado a las disciplinas sociales que llevó a la profesionalización de estas para el decenio de 1960 y en una mirada inicial a los usos profesionales.

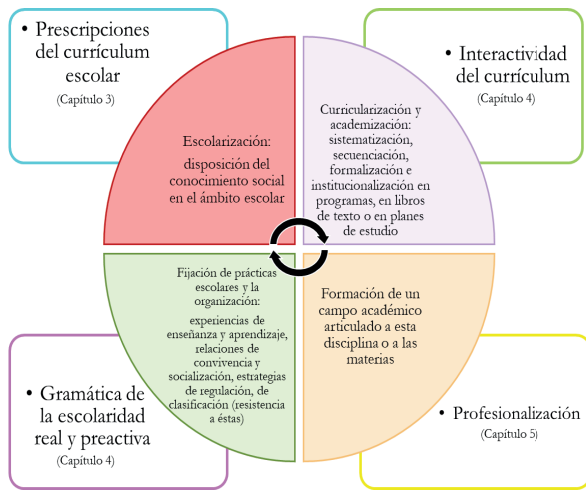


Figura 1. Proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares

Fuente: elaboración propia.

Todo ello permitió identificar la institución del código disciplinar de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde los imaginarios de esos modelos de sociedad y de sujetos propuestos desde la macropolítica como uno de sus nodos constitutivos; pero también, de la generación de materiales en los que circularon los contenidos privilegiados sobre el saber social, del acontecer de las escuelas y de las prácticas pedagógicas. Resultado de estas dinámicas se constituyó el *código del quehacer pedagógico*, que da cuenta de los conocimientos, las rutinas, las normas, las conductas y los comportamientos considerados imprescindibles en la labor de maestros, como aplicar exámenes o mantener la “disciplina” o el orden en la escuela.

¿Desde dónde se partió?, o relacionando las historicidades de la tiza y del diploma

Es en este marco que se afirma que esta tesis se concibió como una historia obligada con el presente, en la medida en que se ubica en el profundo vacío de conocimiento existente acerca de las mencionadas relaciones entre las ciencias sociales escolares propias del siglo xx y la profesionalización de las disciplinas académicas. Este vacío refleja en la actualidad un reclamo constante por un supuesto “desfase” entre los avances de las ciencias sociales y los saberes/prácticas escolares, que en términos evaluativos no se corresponden con los modelos deseables en los estándares educativos señalados.

Se alude a la expresión *vacío de conocimiento* siguiendo los planteamientos al respecto de Álvarez Gallego (2007) para señalar la ausencia de estudios sobre estas relaciones, salvo algunos trabajos producidos en y para el ámbito escolar, como los de Rodolfo de Roux (1985), Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán (1986), Archila (2004), Méndez Montenegro (2002), Vega Cantor (1998) o Castro Bueno (2004), al igual que las Rutas pedagógicas del IDEP (2011) y la experiencia de la RED de la Universidad Nacional de Colombia. Estos trabajos, bien sea a partir de la producción de textos escolares o desde experiencias pedagógicas docentes que articulan perspectivas históricas críticas, por ejemplo, han procurado restituir el vínculo entre la enseñanza de las ciencias sociales y la configuración de las disciplinas sociales, constitutivo de ambos campos a principios del siglo xx en el país (Aguilera, 2017).

En cambio, en lugar de la consideración de este desfase construido, lo que en la investigación se pudo observar fueron procesos de configuración distintos tanto de los saberes escolares como de las ciencias de referencia y sus concepciones epistemológicas, que no obstante podrían relacionarse en diferentes momentos. Como síntesis de dichos procesos podrían referenciarse tres sentidos: histórico, ideológico y epistemológico. *Histórico*, pues tanto la aparición y consolidación de las ciencias sociales escolares en Colombia como la circulación, la adecuación y la reformulación de las epistemologías de las ciencias sociales tienen su propia historicidad. *Ideológico*, en la medida en que los objetivos de escolarización de la población constituyeron una fuente propia: el asunto de la nacionalización por medio de la fijación de las poblaciones a un territorio y a un pasado específico. Por su parte, la incursión de discursos epistemológicos de las ciencias sociales respondió a la configura-

ción de un discurso moderno que empezó a circular formalmente en las instituciones dedicadas a la formación de maestros y luego en aquellas destinadas a la profesionalización de estas disciplinas científicas. *Epistemológico*, si se advierte que la configuración histórica de las asignaturas escolares de las ciencias sociales se asentaron sobre la ordenación entre la Historia, la Geografía y la Instrucción cívica (en la primaria); un asunto radicalmente distinto a la configuración de las ciencias sociales en el sistema mundo occidental que, siguiendo a Wallerstein (1997), muestra la historia y la antropología —de carácter ideográfico—, y la ciencia política, la economía y la sociología —de carácter nomotético— como parte de este nuevo orden de saber que puso en suspenso la geografía, la psicología y el derecho.

A partir de ello, surgieron preguntas como ¿por qué la geografía se convirtió en saber escolar obligatorio de la escuela moderna, si no fue considerada una disciplina social del mismo estatus de otras? En este mismo sentido, ¿por qué la sociología, la antropología o la economía no hicieron parte de las ciencias sociales escolares, aun cuando fueron constitutivas de este nuevo orden de saber sobre lo social? Estos cuestionamientos permiten afirmar que se trata de condiciones distintas de surgimiento y dieron luces para abordar la historia de las relaciones entre las ciencias sociales escolares y los discursos epistemológicos de estas ciencias que circularon, se adecuaron y se reformularon durante el siglo xx en el país.

De tal forma, lejos de plantearse una primacía de la ciencia de referencia sobre la enseñanza que la considera un apéndice menor de la primera, lo que se propuso como horizonte del estudio fue analizar estas relaciones desde las condiciones históricas de surgimiento y de trayectoria de cada campo de saber, pues como bien lo ha mostrado Álvarez Gallego (2007; 2015) las disciplinas escolares y las prácticas de escolarización anteceden el surgimiento de la profesionalización de las disciplinas sociales en el país, como en el caso de la historia y la geografía escolares, que surgieron seis décadas antes de que aparecieran las ciencias sociales en el ámbito académico universitario.

¿Cómo se estudió?: más allá de los personajes, las fechas y los atlas

Este trabajo histórico recurrió metodológicamente a las premisas del enfoque arqueológico-genealógico, que brinda orientaciones para el estudio desde la discontinuidad o en lógica de una *historia general*,

pero apostando a la localización concreta a partir de una serie de rupturas que propone para diseñar una estrategia propia para la selección, clasificación y procesamiento de las fuentes.

La primera ruptura muestra cómo a partir de la noción de discontinuidad Foucault (2005) pone en consideración las transformaciones que han tenido lugar en la historia de las ciencias, del pensamiento, de la filosofía y de las ideas, en una aproximación a un campo de indagación distinto valiéndose de los aportes de Bachelard, específicamente sobre su categoría de rupturas epistemológicas, de la propuesta de Canguilhem sobre la transformación de los conceptos y sobre la diferenciación entre las escalas micro- y macroscópicas de la historia de las ciencias.⁴ También del análisis acerca de las redistribuciones recurrentes y las unidades arquitectónicas de los sistemas de M. Guérout, en las cuales resulta pertinente ya no la descripción de las continuidades culturales, sino de las coherencias internas y de las compatibilidades. Señala Foucault (2005) que

la historia en su forma tradicional se dedicaba a ‘memorizar’ los *monumentos* del pasado, a transformarlos en *documentos* y a hacer hablar esos rastros que, por sí mismo, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dice. En nuestros días, la historia es lo que transforma los *documentos* en *monumentos*, y que, allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer de relaciones, construir conjuntos. (pp. 10-11)

La tarea histórica desde el análisis arqueológico consistiría, entonces, en la descripción intrínseca del monumento, en trabajarlo desde su interior y elaborarlo. Pero esta descripción tiene varias consecuencias: en primer lugar, el efecto de superficie que descansa en la multiplicación de las rupturas, esto es, la construcción de series (series de series). En segundo lugar, la noción de discontinuidad como un concepto de procedimiento que empieza a situarse cada vez más en las disciplinas históricas, y aparece como un instrumento y objeto de investigación a la vez. En tercer lugar, la posibilidad de aparición de una historia general frente a una historia global que comienza a borrarse.

Ahora bien, en la segunda ruptura que hace referencia a la crítica de las categorías tradicionales en la historia de las ciencias, Foucault recurre a distintos instrumentos analíticos que permitan dar cuenta de

⁴ Para ampliar los aportes de estas perspectivas epistemológicas y teóricas a los trabajos de Foucault, véase D. Lecourt (2007) y Martínez Mora (2015).

la rareza o escasez de los discursos, de su exterioridad y de sus formas de acumulación (Foucault, 2005). Como lo indica Edgardo Castro (2013), desde estas condiciones es posible restituir a los discursos su condición de acontecimientos. Teniendo en cuenta la suspensión de unidades aceptadas como válidas, el reconocimiento de las formas de discontinuidad, umbral o límite, y el propósito de reconocer enunciados en el campo del discurso y las relaciones de saber que son apropiadas, Foucault propone la descripción de las relaciones que podrían definirse legítimamente entre esos enunciados que se hallan en un agrupamiento provisorio y visible. Una última ruptura se refiere a la distancia propuesta con el estructuralismo. Siguiendo estos planteos en el desarrollo de la investigación:

la apuesta por la discontinuidad permitió visibilizar el tránsito del ideario patriótico soportado en el propósito de instruir a las “tribus salvajes”, de enfrentar los índices de analfabetismo, de ligar un sentimiento, una acción contemplativa y celebratoria a las gestas decimonónicas del país, entre otros aspectos, hacia el ideario nacional fundamentado en la aprehensión racional al orden estatal moderno y a sus sistemas de regulación, que se expresó en la apuesta en el campo de las ciencias sociales escolares por la formación humanística primero, hacia la formación cientificista después. Por tanto, a lo largo del siglo xx se asistirá a la irrupción y al desvanecimiento constante de estas estrategias de gobierno de la población que se van superponiendo unas sobre otras en cada etapa de acuerdo con los modelos de sociedad establecidos, sin que ello implique su desaparición. (Martínez Mora, 2021, p. 62)

De este modo, si la regularidad no debería ras- trearse en aquellas unidades del discurso como el autor, la obra o el libro, por mostrarse como formas de continuidad, sugiere indagarlas en la formación de los objetos, de los tipos de enunciación, de los conceptos y de las elecciones temáticas que hacen posible la constitución de *formaciones discursivas*.

La formación de objetos discursivos se puede localizar en las superficies de emergencia, donde surge y se delimita su dominio, es decir, hace aparecer el objeto; la formación de las modalidades enunciativas

se define por una serie de reglas que determinan quién está autorizado para pronunciar un enunciado, y en qué condiciones a través del estatuto del discurso, de ámbitos institucionales en donde se halla el discurso que descubren su origen genuino y su grado de aplicación, y de las posiciones que ocupa el sujeto frente al discurso. La formación de los conceptos se describe por la organización de un campo enunciativo en el que emergen y transitan; y, por último, la formación de las estrategias, que hace referencia a esos temas o teorías que son conformadas por la organización de conceptos, de formas de enunciación y de objetos que se producen en los discursos, se define por la necesidad de saber cómo se distribuyen en la historia por medio de puntos de difracción (caracterizados como puntos de incompatibilidad, puntos de equivalencia y puntos de enganche), de la economía de la constelación discursiva y de la función del discurso en un campo de prácticas no discursivas, que determinan el régimen y los procesos de apropiación del discurso. Afirma Foucault (2005) que, así como

no se debía referir la formación de los objetos ni a las palabras ni a las cosas, la de las enunciaci- ones ni a la forma pura del conocimiento ni al sujeto psicológico, la de los conceptos ni a la estructura de idealidad ni a la sucesión de las ideas, tampoco se debe referir la formación de las elecciones teóricas ni a un *proyecto* fundamental ni al juego secundario de las *opiniones*. (p. 116)

Para la descripción de las modalidades enunciativas se procura reconocer las regularidades que otorgan estatuto a quien o quienes son aceptados para pronunciar un discurso y precisar enunciados particulares al respecto y en qué condiciones, apartándose de la figura del sujeto psicológico, para centrarse en las posiciones que ocupa un sujeto en el orden del discurso. Para la descripción de los conceptos no se limita a las relaciones lógicas o sintácticas entre frases o preposiciones; de ahí que la arqueología no debe ser equiparada con un análisis del discurso convencional. La descripción de estrategias discursivas implica, entre otras cosas ya señaladas, el análisis de la función del discurso frente a las prácticas no discursivas. En la figura 2 se muestra la manera como se adecuaron los principios de este enfoque al estudio emprendido:

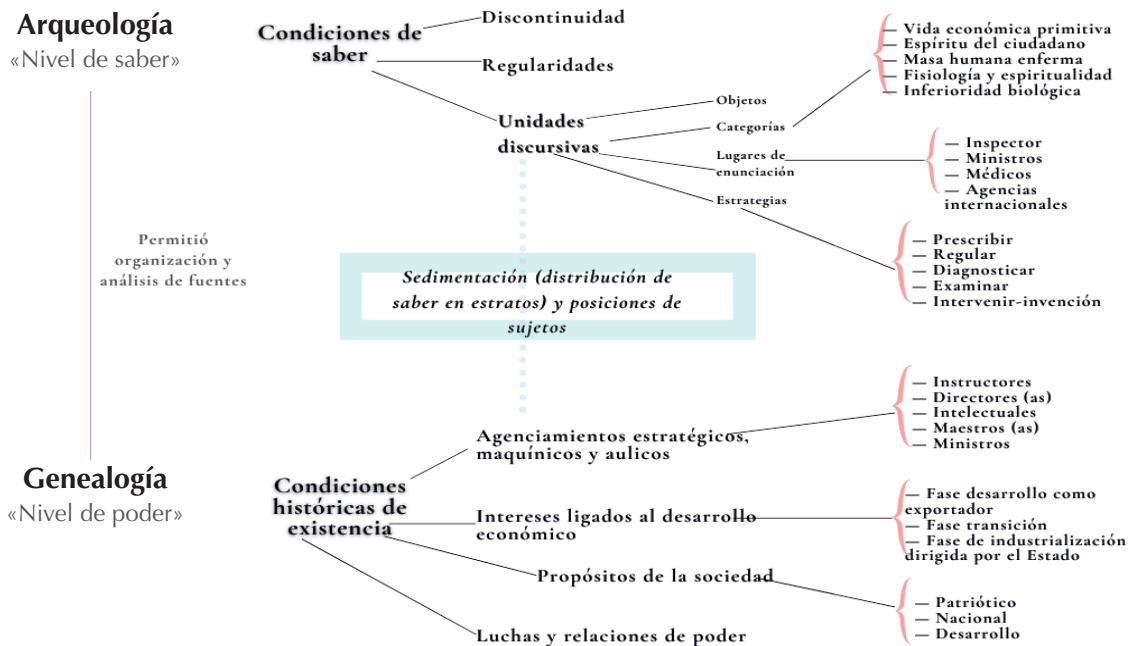


Figura 2. Descripción enunciativa del discurso para las ciencias sociales escolares

Fuente: Martínez Mora (2021, p. 75).

En consecuencia, los criterios construidos para la selecci3n y el procesamiento de la informaci3n y los hallazgos encontrados en las fuentes se fundamentaron y procesaron a partir de la metodología *descripci3n enunciativa del discurso*, que permitió visibilizar acontecimientos y enunciados que aparecieron y circularon sobre las ciencias sociales escolares. Entre tanto, el archivo se compuso y organiz3 por discursos normativos (polític as educativas, memorias e informes de educaci3n, decretos, resoluciones y reformas educativas), por discursos sociales (producci3n intelectual materializada en libros académicos, revistas

educativas especializadas y artículos de la época), por discursos pedag3gicos (planes de estudio, manuales escolares, textos de enseñanza) y por discursos escolares (fotografías de la cotidianidad escolar y de la vida académica en las facultades y universidades, de pinturas, reglamentos, memorias de centros, testimonios escritos de carácter autobiográfico, de historias de vida o relatos de maestros y maestras, cuadernos escolares, guías de trabajo, carnets escolares, libretas de notas y exámenes de admisi3n, registros de actos y celebraciones) (véase la tabla 1).

Tabla 1. Archivo ciencias sociales escolares

ARCHIVO		No. de fuentes
Discursos normativos	-Reformas educativas, decretos y resoluciones	63
	-Memorias e informes de educación	31
Discursos pedagógicos y de regulación interna	-Planes de estudio y manuales escolares	26
	-Documentos institucionales (incluyendo pensum universitarios)	47
	-Libros de texto	31
	-Normatividad institucional	32
Discursos sociales	Producción intelectual:	
	-Libros y artículos académicos	39
	-Revistas educativas especializadas	25
Discursos escolares	-Historias de vida y relatos de maestro(as)	13
	-Notas en periódicos	8
	-Cuadernos escolares	5
	-Guías de trabajo	5
	-Fotografías de la cotidianidad escolar y de la vida académica en las facultades y universidades	54
	-Reglamentos de escuelas y memorias	15
	-Carnet escolar, libretas de notas y exámenes de admisión	14
	-Registros de actos y celebraciones	4
Total fuentes primarias		412
		195 (secundarias)

Fuente: elaboración propia.

Para el proceso analítico se recurrió a la tematización de los documentos mediante fichas diseñadas para ello, lo cual arrojó unas 1400 de aproximadamente 412 fuentes primarias. Esto posibilitó identificar regularidades que dan cuenta de la emergencia de acontecimientos discursivos como *las ciencias sociales escolares* a partir de lo positivamente enunciado. Posteriormente, estos se clasificaron mediante una matriz analítica adaptada de la propuesta del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, centrada en identificar las relaciones entre sujetos, discursos e instituciones de saber. Esto permitió reconocer: regulaciones de la enseñanza, discursos o contenidos y prácticas regladas, de acuerdo con dichas regularidades encontradas.

A manera de ejemplo de las claves del enfoque para este estudio, según todo lo señalado, podría mostrarse que en las fuentes se evidenció el surgimiento del sistema de instrucción pública a finales del siglo XX, en el marco del fin del periodo de dominación colonial, que, de acuerdo con Echeverri Sánchez (1989), tenía como objetivo principal la institución de una nueva dominación de la ley, del Estado y de la lógica, mediante diversas estrategias, como la implementación del orden, de la jerarquización, de la selección y del control.

Resultado de ello, circuló una serie de enunciados en multiplicidad de registros de diversa índole, como discursos médicos, políticos y de autoridades educativas de la época, en los que se catalogaba a la población colombiana como masa humana enferma e ignorante, se señalaba la inferioridad biológica de la que sufría y se alertaba sobre la miseria fisiológica y espiritual que mostraba, como puede apreciarse en textos del médico Laurentino Muñoz (1939), por citar algún caso. De modo que la higiene se convirtió en uno de los pilares fundantes de la instrucción “por medio del cual la institución escolar se adecuó al proceso civilizatorio, en tanto que generó prácticas coactivas de comportamiento individual y colectiva tendientes a la higienización de la vida y la consolidación de una moral de salud pública” (Silva Briceño, 2017, p. 127). Es así como este ejemplo permite sacar a la luz

las condiciones de existencia o positivización de este sistema, bajo la lógica del modo de instrucción civilizatorio mediante las anteriores regularidades mencionadas que determinaron aquello de lo que se podía hablar, establecieron el estatuto de quien podía o debía pronunciar cierto enunciado (el inspector, el ministro o el médico), delimitaron los ámbitos institucionales que enmarcaron esos lugares de enunciación (el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas o el hospital), y la forma en

que debía ubicarse de acuerdo con ciertos objetos (prescribir, regular, diagnosticar, examinar). (Martínez Mora, 2021, p. 72)

En síntesis, podría señalarse que la arqueología consistiría en describir regularidades de los acontecimientos discursivos, mientras que la genealogía se ubicaría en el nivel del poder para identificar las relaciones y los efectos que los constituyen. Esto sugiere una ruptura con la práctica histórica ligada a la referencia cronológica de personajes, hitos y fechas importantes, o la tarea geográfica reducida al análisis de medidas y datos que son representados gráficamente.

¿Qué se encontró? Al aula llega un diploma

El proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares —como se ha anotado— consistió en la transformación del saber social en objeto de enseñanza que ha procedido en buena parte externamente a la escuela, aunque también haya sido inventado, adecuado y transmutado en esta por medio de distintas estrategias de organización, clasificación y fijación. Su análisis muestra que en Colombia, en el transcurso de treinta años (aproximadamente desde 1920 hasta 1950), se asistió a la expansión de prácticas de tipo político, social, cultural, económico

que delinearon los criterios para su modernización, en vínculo con la consolidación del modelo de desarrollo económico capitalista, que se positivizó como discurso predominante hacia 1960, a partir del despliegue de sus distintas fases (según José Antonio Ocampo [2007], primario exportador; industrialización dirigida por el Estado; reformas de mercado, con distintos momentos de transición entre estas), en medio de tensiones y disputas entre los dos partidos políticos hegemónicos para esa época.

En este marco, se evidenciaron tres propósitos centrales en la constitución del campo educativo, en especial de las ciencias sociales escolares, desde las prescripciones al currículo. Desde finales de 1800 hasta 1927, la configuración de *lo patrio*, que se inscribió en el modo de instrucción civilizatorio, el cual, de acuerdo con la propuesta de Orlando Silva Briceño (2018), consistió en la evangelización e instrucción de la población para lograr la civilización de las llamadas “tribus salvajes” y el progreso del país a partir de artificios como la adhesión a la Patria desde la generación de un sentimiento. Para ese momento las ciencias sociales escolares fueron distribuidas en materias de estudio divididas en Historia y Geografía patrias (junto con la Instrucción Cívica en la primaria), cuyos contenidos se demarcarían por los cánones establecidos para la enseñanza por instituciones como la Academia Colombiana de Historia (Rodríguez Ávila, 2013).

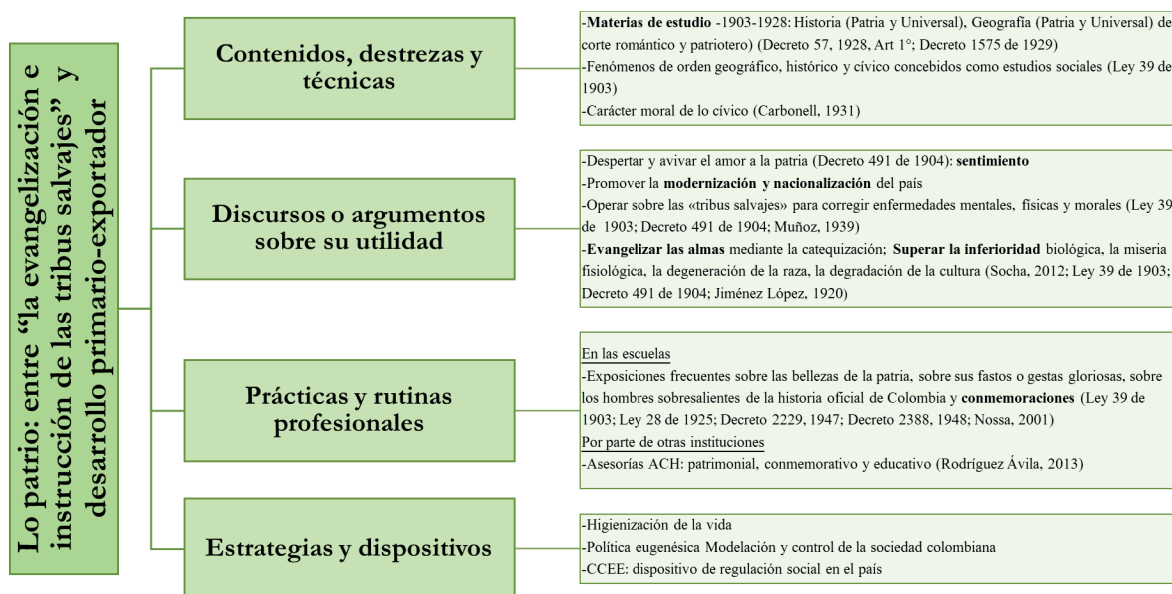


Figura 3. Del código disciplinar de las ciencias sociales escolares (CCEE) en la enseñanza secundaria: lo patrio

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior puede verse en diversidad de fuentes así como en la normatividad de la época (por ejemplo, la Ley 39 de 1903; el Decreto 491 de 1904, el Decreto 57 de 1928, el artículo 1 del Decreto 1575 de 1929, la Ley 28 de 1925; el Decreto 2229 de 1947; el Decreto 2388 de 1948), memorias de ministros (Carbonell, 1931; Jiménez López, 1920) o en discursos sociales e intelectuales (Muñoz, 1939), que fueron constituyendo unos contenidos, unos discursos sobre su utilidad, unas prácticas y rutinas profesionales y una serie de estrategias y dispositivos como los que se sintetizan en la figura 3.

Desde 1927 hasta mediados de 1960 se apreciaba la consolidación del propósito de *la nacionalidad* que se inscribió en la transición entre el modo de instrucción civilizatorio y la consolidación del desarrollista, en el que se proyectó la adhesión racional de la población al orden estatal moderno, así como a sus aparatos de gobierno, al impulsar “la empresa de despertar en todas las gentes ese deseo de educarse” (Echandía, 1936). Los planes de estudio muestran que la disposición de las ciencias sociales escolares obedeció a una agrupación precedente (de lo que decenios más tarde sería la integración curricular), inicialmente como ciencias histórico-geográficas, las cuales pertenecían a las disciplinas intelectuales, cuyo fin radicaba en la comprensión y resolución de problemáticas que agobiaban a la nación, en rechazo de

la enseñanza memorística para, en cambio, promover el pensamiento científico y la actividad razonadora (Decreto 1972 de 1933; Decreto 502 de 1936; Decreto 1570 de 1939; Decreto 3087 de 1945). Otras fuentes también permiten que circule este pensamiento y se consolide la nacionalidad, al menos al nivel prescriptivo, del currículum (Arciniegas, 1946; Decreto 2214 de 1935; Echandía, 1936; López de Mesa, 1935; Quijano, 1946; Socarrás, 1936).

Durante el decenio de 1950 se mantuvo este propósito, aunque relacionado con los valores cristianos y cívicos guiados desde lo moral, así como con la promoción del cuidado de la higiene o el enaltecimiento de la hispanidad (Correa, 1949; Lozano y Lozano, 1948), mientras que gremios económicos nacionales movidos por las dinámicas internacionales que mostraban una reorganización geopolítica del mundo intervenían de manera importante en los lineamientos educativos. Las ciencias sociales escolares, en particular la historia patria, cobraron un renovado interés y promoción en las regulaciones, al igual que la Educación cívica, la Moral y la Geografía (hispano-americanistas), bajo la premisa de contribuir desde lo educativo a un nuevo orden de la economía (Decreto 2388 del 28 de julio de 1948, Decreto 3408 del 1.º de octubre de 1948; Decreto 075 de 1951).

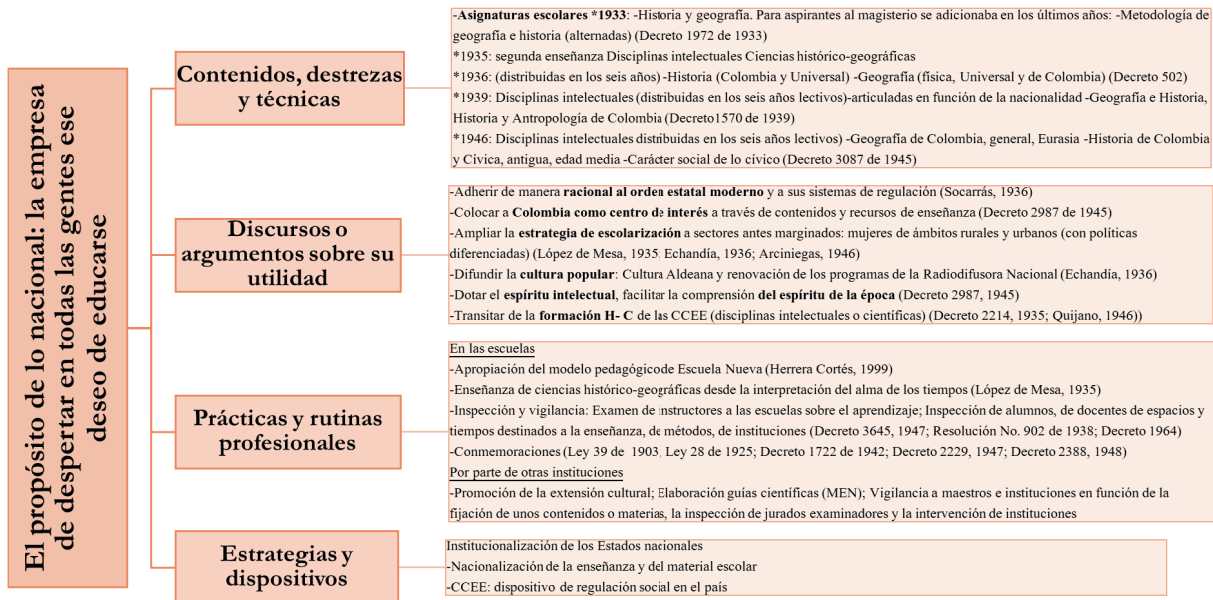


Figura 4. Del código disciplinar de las CCEE en la enseñanza secundaria: lo nacional

Fuente: elaboración propia.

Por último, desde 1960 se produciría *la positividad del discurso de desarrollo* enmarcado en el modo de educación desarrollista, que generó una ingeniosa modelación de lo educativo vinculada a las políticas de nacionalización, descentralización y planeación característicos de la tecnología educativa, que se consolidaría hacia mediados de 1970, incursionando en el campo educativo como soporte de los discursos pedagógicos (Decreto 088 de 1976; Ley 28 de 1974; Decreto 1419 de 1978; Decreto 1002 de 1984). Esta estrategia, que valga decir se reactualiza en la actualidad mediante una serie de

reformas educativas recientes (Decreto 1330 del 2019 o la Resolución 021975 del 2020), se inscribió en la política de gobierno global de instituciones de administración planetaria que procuraron la expansión del sistema capitalista en la región, por ejemplo, a través de mecanismos de cooperación. Esto supuso que Colombia volcara todos sus esfuerzos para suscribirse al mercado mundial, dando paso a la fase de apertura externa —mejor conocida como neoliberal— que ha sido representativa desde 1990 en el país (Ocampo, 2007).

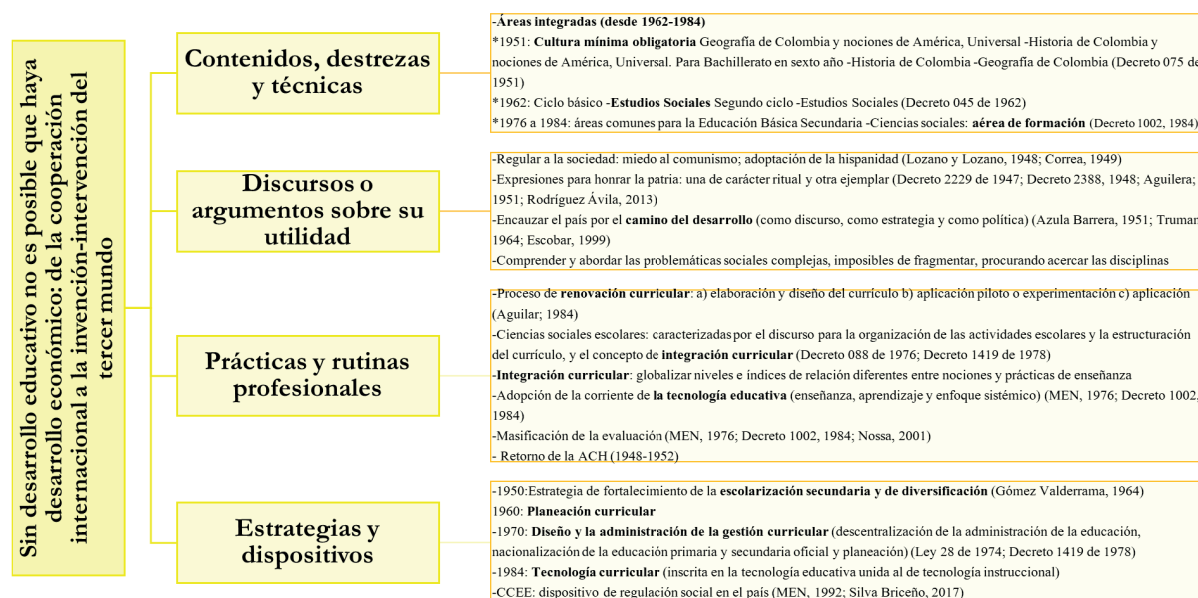


Figura 5. Del código disciplinar de las CCEE en la enseñanza secundaria: el desarrollo

Fuente: elaboración propia.

En este contexto, las ciencias sociales escolares lograron su consolidación como disciplina escolar, agrupadas mediante la nominación de Estudios Sociales, en el marco del modelo de integración curricular (Decreto 045 de 1962; Decreto 1002 de 1984), que junto con otras disposiciones permitirían el máximo esplendor de la invención-intervención del tercer mundo (Escobar, 2007), que en este campo formularía “sin desarrollo educativo no es posible que haya desarrollo económico”. Por tanto,

en distintos niveles de lo social, desde instituciones oficiales hasta en el sentido común de las personas se replicará la fórmula de ¡a más desarrollo mayor posibilidad de transformación de las desigualdades,

de la pobreza, de la inequidad, de la hambruna! problemáticas que podrían ser superadas de la mano de uno de sus pilares: la quimera de lo educativo. (Martínez Mora, 2020, p. 215)

En el transcurso de estos modos de educación que exhibieron los propósitos mencionados se produjo la institución/fijación del código disciplinar de las ciencias sociales escolares por medio del posicionamiento de contenidos, destrezas y técnicas; la circulación de discursos o argumentos sobre su utilidad; el desarrollo de prácticas y rutinas profesionales; junto con el despliegue de estrategias y dispositivos, como algunos señalados antes y que se ejemplifican en las figuras 3 a 5.

Varios de estos rasgos, en particular ciertos contenidos, se fueron sedimentando, otros desaparecieron, muchos otros trasmuraron o se dispusieron junto a algunos más novedosos o próximos a una perspectiva epistemológica, filosófica o pedagógica reconocida para el momento. Por tanto, los agenciamientos del nivel estratégico caracterizaron este proceso de institución del código disciplinar de la enseñanza de las ciencias sociales como uno de sus nodos constitutivos; pero también, la producción de diversidad de materiales como libros de texto, por ejemplo, en los que circularon estos rasgos destacados sobre lo social, como se mencionó al inicio.

De acuerdo con esto, podrá observarse que en el transcurso del siglo xx las ciencias sociales escolares aparecieron y se consolidaron como uno de los dispositivos que permitieron el posicionamiento de los propósitos descritos y como un campo de disputa por la fijación de esos modelos de sociedad y de sujetos promovidos desde la macropolítica. De ahí que en cada momento tensional o de necesidad político-social se apelara a la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales y se propusiera su intensificación en los planes de estudio.

En todo caso, en los agenciamientos de los niveles maquínico y áulico que se materializan en las prácticas pedagógicas y en el acontecer de las escuelas, se hicieron invenciones-reactualizaciones de este código disciplinar, a partir de la recurrencia de unos contenidos, discursos y actos conmemorativos relacionados con los valores patrióticos, nacionales o del desarrollismo, mediante unos personajes icónicos, de unos lugares representativos o de unas fechas emblemáticas. Así se evidencia en la crónica de la profesora Cuadros de Francisco (1979):

Me preguntaba uno de los chicos, luego de explicarles que la bandera y el escudo son símbolos por excelencia de la Patria. Pero profesora, al fin, ¿qué es la Patria? Aquí en el libro dice que los niños tendremos que ayudar a edificar el futuro de la Patria, pero ¿cuál es la patria? [...] habría que decirles algo más que "la tierra en que nacimos". (pp. 39-40)

Esta invención se apreció también en la apropiación de políticas de intervención sobre el saber pedagógico, como el caso de la tecnología educativa, en el desarrollo de prácticas y rutinas profesionales como la división en la enseñanza del saber social, en la implementación de estrategias en la enseñanza como el uso de libros de texto o guías, talleres o de la memorización de contenidos, como lo reconoce el profesor Arias Marín (2012), maestro desde 1980:

El profesor abre un armario de color metálico ubicado en una de las esquinas del salón y saca unos cuantos libros de texto envejecidos por el uso. El olor del papel almacenado invade el espacio haciendo que la respiración se torne tortuosa. Los libros de texto completan el cuadro de aquella mesa desbordada por las reseñas que los estudiantes han consignado en hojas sueltas de papel cuadriculado. (p. 68)

Entre tanto, el libro de texto puede ser analizado siguiendo los planteos de Escolano (2009) como *mediador* de los ámbitos macro- y micropolítico, *reproductor* de cánones de la enseñanza, pero también generador de rupturas a estos, *artefacto* que exterioriza la cultura profesional e instrumento del quehacer, *sustento* de imaginarios y prácticas culturales y *sintetizador* clave de toda la cultura empírica de la escuela. Esto muestra su importancia y centralidad en el ejercicio de la enseñanza a lo largo del periodo estudiado.

En esta fase activa del currículo escolar se evidenció, además, la recurrencia, durabilidad y persistencia de ciertos hábitos, normas, relaciones e instrumentos; por ejemplo, las prácticas de vigilancia y de control del aprendizaje, el seguimiento y adaptación de los planes de estudio, la creación de un sistema de prohibiciones y sanciones a través de variadas técnicas de observación, registro y rastreo como los manuales de convivencia, los observadores del alumno, las planillas, entre otras, según se aprecia en la historia de vida del profesor Carlos Nossa (2001) "[los estudiantes], siempre estaban listos para recibir regaños y para firmar matrículas condicionales y observadores del estudiante [...] la escuela represiva es. Los jóvenes se sienten encadenados. Los reglamentos y manuales de convivencia aún son muy drásticos. Hablan de mil cosas que no se pueden hacer" (pp. 186 y 199), o en el relato de Arias Marín (2012), quien señalaba que "no es suficiente con manejar un saber determinado, siempre resulta necesario contar con elementos de pedagogía, por lo menos para mantener 'la disciplina'" (p. 73).

Lo anterior permitió visibilizar la constitución de un *código del quehacer pedagógico*, que ha sido conceptualizado en esta tesis como el conjunto de enunciados, procedimientos, sentidos, rutinas, acciones

no sólo de las materias escolares (código disciplinar o pedagógico del saber escolar), sino, de la labor educadora misma de los maestros que se convierten en regulaciones discursivas y prácticas de ésta sin las que resulta imposible pensar el oficio del maestro. (Martínez Mora, 2021, pp. 270-271)

Finalmente, en esta exploración al acontecer escolar apareció la manera como se distribuyeron las ciencias sociales escolares mediante una gramática de la escolaridad propia, esto es, la organización que constituyó las dinámicas escolares y que ha perdurado en el tiempo con variadas hibridaciones, en una suerte de institucionalización y naturalización de su existencia, que de acuerdo con Tyack y Cuban (2001) “ha demostrado ser notablemente duradera” (p. 172).

Esta gramática muestra una orientación particular del tiempo por medio de prácticas discursivas, como el horario escolar o la fijación de calendarios, y no discursivas, como el timbre o la campana (Nossa, 2001; Cuadros, 1979; Pinzón, 2012). Una división espacial materializada en la arquitectura escolar, en la disposición de mesas y asientos o pupitres, en el uso del cuaderno por alumno o en la fragmentación de materias. Una duración de la escolaridad, una clasificación de alumnos y una segmentación del conocimiento, como por ejemplo, la definición de los siete años de edad para ingresar a la escolaridad (Decreto 1074 de 1934; Jaramillo Arango, 1934; Ley 56 de 1927). Igualmente, se expresa en la implementación de una serie de tácticas, como la invención de mesas y asientos, la creación y uso de útiles escolares, de repisas o de cuadernos, el surgimiento del uniforme que ha denotado ritos propios de las instituciones escolares y las distancias que se han establecido con otras, así como la creación de un código de vestimenta (Dussel, 2003).

Todos estos rasgos dan cuenta del proceso permanente de construcción y reconstrucción de las ciencias sociales como disciplina escolar a lo largo de más de sesenta años, que se podrá apreciar en diversidad de instituciones escolares, con sus particularidades: “Al terminar de hacer la revisión ponía a los niños a hacer los ejercicios de brazos, piernas y tronco, con el fin de que vayan adaptándose a las órdenes que reciben en la escuela” (Ferro, 1978, p. 108). Incluso en instituciones rurales o con población indígena, los cuales debían ser adaptados a las necesidades del contexto, como se evidencia en el relato de la profesora María Socha (2012) “en la penumbra y solo alumbrados por las infinitas estrellas del Vichada [...] ellos se irán al otro día, tenemos que suspender el curso, es tiempo de recoger la hoja de coca, ellos se unirán al grupo de colonos que ya están allá” (p. 99). De modo que

esta organización particular se ha definido por el disciplinamiento del espacio, del tiempo y del ser, que manifiestan distintas funciones de la escolaridad: dispositivo disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad escolar e instrumento de control externo a la escuela, las cuales instituyen

un conjunto de límites que solo los actores educativos podrán reconocer, en donde las disciplinas y los saberes escolares harían parte de las formas más generales de la configuración de la escolaridad y de su gramática. (Martínez Mora, p. 383)

Igualmente, esta gramática constituyó patrones y modelos organizativos básicos que han soportado el devenir diario de las instituciones escolares. Por tanto, resultado del ejercicio de exploración del currículo y de la cultura escolar surgió la pregunta: ¿Qué sería de las disciplinas escolares sin la amalgama de rutinas, destrezas, normas, lenguajes, técnicas, estrategias y dispositivos que caracterizan la escuela?

Un último proceso en este intrincado de relaciones se apreciará con la profesionalización de las personas dedicadas a la enseñanza del saber social en las escuelas en la Escuela Normal Superior-ENS (1938), que arrojó al menos seis condiciones de posibilidad para el surgimiento de las disciplinas académicas sociales, para su institucionalización en el ámbito universitario y para su consiguiente profesionalización.

- La circulación de un pensamiento que hizo necesaria la profesionalización de las ciencias sociales en el país.
- La importancia y el valor que fue adquiriendo la educación en el pensamiento de época, la diversificación de la profesionalización, la institucionalización de las disciplinas sociales académicas y el fortalecimiento de la universidad en el país.
- El viraje en los propósitos de la ENS, que inicialmente surgió para fortalecer la formación de maestros de distintas regiones de Colombia que debían incorporarse a las escuelas secundarias para afianzar el sistema de segunda enseñanza.
- La construcción de un pensamiento científico, racional moderno y especializado en el saber que se estudiaba en cada sección de la ENS, lo que generó una exigencia de producción de conocimiento cada vez más experto de las disciplinas sociales académicas. Aquí se destaca la apertura al acceso a la educación superior de las mujeres, quienes cumplirían un rol destacado y fundamental en el desarrollo de las disciplinas sociales.
- El consecutivo desmonte de la ENS, la división de las facultades de educación, la producción académica que circuló durante cerca de cuatro décadas y el surgimiento de instituciones donde se investigaba la sociedad colombiana

- La consolidación de un campo intelectual en ciencias sociales diversificado y cada vez más especializado.

El conjunto de estas condiciones hizo posible el surgimiento de departamentos, de programas profesionales y de asignaturas en ciencias sociales desde 1960, inicialmente como licenciaturas, bien fuera en sociología, en antropología o en historia en distintas universidades del país, que se inscribieron en facultades ya existentes para luego dar apertura a facultades exclusivas del campo. Los objetivos de estas carreras trascendieron

de la formación de maestros a la formación de científicos sociales dedicados a la investigación, a la conservación y evaluación de archivos, a la docencia universitaria en algunos casos, a la administración de la sociedad para viabilizar el desarrollo económico y promover el progreso nacional. (Martínez Mora, 2021, p. 385)

Esto derivó en la especialización gradual de las disciplinas sociales, lo que conllevó la aparición de problemas y categorías novedosas de estudio, al igual que el desplazamiento hacia orientaciones metodológicas y teóricas diversas que produjeron una especie de *extrañamiento* u olvido de la matriz que les dio origen: la enseñanza. De acuerdo con esto, como último hallazgo podrían mostrarse tres grandes momentos en las relaciones entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas en el periodo de estudio: una relación de facilitación (1920-1946) “de las ciencias sociales escolares frente a las disciplinas sociales académicas”; una relación de mutualismo (1946 a 1960) “entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas”; una relación de subordinación y de aleopatía (desde mediados de 1960 hasta nuestros días) “de las disciplinas académicas, principalmente de la historia, sobre las ciencias sociales escolares”, cuyas características se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Esquema relacional ciencias sociales escolares (CCE): 1936-1984

TIPO DE RELACIÓN	MOMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES Y LAS DISCIPLINAS SOCIALES ACADÉMICAS 1936-1984
 <p data-bbox="310 1221 530 1268">Relación de facilitación 1927-1946</p>	<p data-bbox="574 1066 1268 1136">Condiciones para el surgimiento de la profesionalización de la formación de maestros en el campo: surgimiento de la escuela moderna y centralidad de la enseñanza de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX</p> <p data-bbox="617 1157 1225 1204">«de las ciencias sociales escolares frente a las disciplinas sociales académicas»</p>
 <p data-bbox="310 1476 530 1519">Relación de mutualismo 1946-196</p>	<p data-bbox="574 1289 1268 1434">Fortalecimiento de los dos campos debido al impulso del saber social tanto escolarizado como científico producido por cerca de cuarenta años. A medida que la enseñanza de las ciencias sociales se consolidaba la formación de maestros, el surgimiento de instituciones dedicadas a investigaciones científicas y discusiones rigurosas en el ámbito público sobre la materia hicieron necesaria su aparición en la universidad colombiana, demandando profesionales en el campo</p> <p data-bbox="634 1455 1209 1502">«entre las ciencias sociales escolares y las disciplinas sociales académicas»</p>
 <p data-bbox="310 1753 530 1815">Relación de amensalismo y subordinación 1960-1984 (actualidad)</p>	<p data-bbox="574 1519 1268 1664">Institucionalización de la historia, la sociología y la antropología y profesionalización -licenciados en estas disciplinas- que generaría el impulso de la idea que circuló durante buena parte del siglo XX (principalmente en los libros de texto), pero que ahora encontraba asidero en este proceso: el conocimiento científico producido fuera del ámbito escolar debía fundamentar las prácticas pedagógicas y la enseñanza de los maestros en las aulas</p> <p data-bbox="591 1685 1252 1732">«de las disciplinas académicas, principalmente de la historia, sobre las ciencias sociales escolares»</p>

Fuente: Martínez Mora (2021, p. 374).

El análisis de las anteriores relaciones permitió visibilizar el tránsito que tuvo lugar en la primera mitad del siglo xx entre la necesidad de la formación de maestros y el privilegio de las disciplinas académicas desde el decenio de 1960, aun cuando “la profesionalización de las disciplinas sociales académicas no lleva más de cuarenta años frente a los cerca de 100 años que tiene la enseñanza de éstas en la escuela moderna” (Martínez Mora, 2021, p. 375). Aunque no se trate de definir estatus a partir de la exaltación de tradiciones o temporalidades de larga duración, resulta llamativo —por no decir cuestionador— el olvido o extrañamiento antes mencionado, así como el desconocimiento de estas múltiples relaciones que constituyeron el proceso de disciplinarización de las ciencias sociales escolares.

Como idea de cierre, valdría la pena mencionar la necesidad de continuar por la senda de estudios críticos de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares que permitan delinear la genealogía del presente de nuestro estatuto profesional y académico como maestros y educadores del campo de la enseñanza de las ciencias sociales. En todo caso, el desafío consiste en avanzar hacia trabajos colectivos, promovidos y desarrollados por redes de diversa naturaleza que posibiliten fracturar, o por lo menos tensionar, el ejercicio solitario, fragmentario e incluso de poco impacto que caracteriza a la investigación académica universitaria. De esta investigación se derivan muchas preguntas que son vigentes para la historia de las ciencias sociales escolares, por tanto, el camino puede seguir siendo transitado.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3(98), 136-163.
- Álvarez Gallego, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. [Versión electrónica].
- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. J. G. Rodríguez, *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Arias Marín, O. (2012). Solo un día. En *¡Todo pasa... Todo queda!: Historias de maestros en Bogotá*. Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI, 67-78.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, J. Pagés, P. Comes y D. Quinquerc. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Bermúdez, G. y De Longhi, A. (2012). Análisis de la transposición didáctica del concepto de biodiversidad: Orientaciones para su enseñanza. En A. Molina, *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonilla, E. y D. Campos. (2012, 24 de marzo), La crisis de la historia, *Semana*.
- Camilloni, A. (1995). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós Ibérica.
- Castro Bueno, F. (2004). *Historias de vida e historias barriales*. Bogotá: Colectivo de Historia Oral; Aspectos del siglo XXI; Institución Educativa Manuelita Sáenz.
- Castro, E. (Ed.), (2013). Archivo y política. En M. Foucault, *Michel Foucault ¿Qué es usted profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI.
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales: Historia escolar y procesos de socialización profesional*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Congreso de Colombia. (1903). Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 11936.
- Congreso de Colombia. (1925). Ley 28 del 16 de febrero de 1925, por la cual se decretan las fiestas nacionales de la Bandera y de la Madre. *Diario Oficial* 19831.
- Congreso de Colombia. (1927). Ley 56 del 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 20645.

- Congreso de Colombia. (1974). Ley 28 del 20 de diciembre de 1974, por la cual se reviste al Presidente de la República de facultades extraordinarias en materia administrativa, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 34244.
- Correa, G. (1949). Informe del director del Departamento de Educación Secundaria. En: *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1949*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Cuadros de Francisco, J. (1979). *Desde mi escuela*. Editorial Bedout.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Pomares-Corredor. [Versión electrónica].
- De Roux, R. (1985a). *Nuestra historia: Historia cercana 5*. Editorial Estudio.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*. Prometeo.
- Echandía, D. (1936). *Memoria que el ministro de Educación nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Tomo 1. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180.
- Ferro, C. M. (1978). *Mi vida: Historia de una maestra rural colombiana*. [Narraciones más antiguas]. Guadalupe.
- Foucault, M. (1991). Primer curso de 1983 en el Colegio de Francia, "¿Qué es la Ilustración?". *Saber y Verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. Siglo XXI. Obra original publicada en francés (1970) [traductor, Aurelio Garzón del Camino].
- Gil, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación en la Escuela*, 23, 17-31.
- Goodson, I. F. (Comp.) (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares* [traductor, Joseph M. Apfelbäume]. Pomares-Corredor.
- Jaramillo Arango, J. (1934). *Memoria del Ministerio Educación Nacional al Congreso de 1934*. Tomo I. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Métodos y fuentes* (pp. 131-152). Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia Grado 9*. Editorial El Cid.
- Lecourt, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología 2.ª ed.* [Traductora, Marta Rojtzman]. Siglo XXI. Obra original publicada en 1973.
- López de Mesa, L. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Lozano y Lozano, F. (1948). *Memoria del ministro de Educación nacional*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales: Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.
- Martínez Mora, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: Relaciones y problematizaciones. En B. García Sánchez (Ed.), *Escuela y Educación Superior: Temas para la reflexión* (pp. 61-86). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Mora, N. (2018). Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 95-113.
- Martínez Mora, N. (2021). *Las ciencias sociales escolares en Colombia: Proceso de disciplinización entre 1936 y 1984* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C. y Rivero, A. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: Algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Molina, *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Melo, J. (2014, 26 de agosto). El fin de la historia. *El Tiempo*.
- Méndez Montenegro, I. (2002). *Hacia una didáctica de la historia: Análisis de las propuestas de enseñanza de la historia que se publicaron durante la última década del siglo XX* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Mendoza. (2014, 29 de abril). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás. *El Espectador*, <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimiento-articulo-489552>
- Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1904). Decreto 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública. *Diario Oficial*, 12122-12123. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (15 de julio 1925). Decreto 1108 del 15 de julio 1925, por el cual se reglamentan las disposiciones pertinentes de la Ley 28 de 1925, sobre la Fiesta Nacional de la Bandera. *Diario Oficial* 19953.
- Ministerio de Educación Nacional. (1928). Decreto 57 del 1 de enero de 1928, por el cual se reglamenta la Enseñanza Secundaria. *Diario Oficial* 20698.
- Ministerio de Educación Nacional. (1929). Decreto 1575 del 20 de septiembre de 1929, por el cual se reglamenta la Enseñanza Secundaria Profesional para las señoritas. *Diario Oficial* 21205.
- Ministerio de Educación Nacional. (1933). Decreto 1972 del 12 de diciembre de 1933, por el cual se modifican los decretos número 1487 de 1932 y 227 3647 de 1933 (Enseñanza Secundaria y Normalista). [*Diario Oficial* 22460.
- Ministerio de Educación Nacional. (1934). Decreto 1074 del 23 mayo de 1934, por el cual se fija el reglamento para los exámenes de cultura general y de admisión a las facultades universitarias. *Diario Oficial* 22598.
- Ministerio de Educación Nacional. (1935). Decreto 2214 del 11 de diciembre de 1935, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de segunda enseñanza. *Diario Oficial* 23088.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936). Decreto 502 del 9 marzo de 1936, por el cual se establece plan para la Enseñanza Secundaria. *Diario Oficial* 23168.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939). Decreto 1570 del 2 de agosto de 1939, por el cual se fija el plan de estudios de Educación Secundaria. *Diario Oficial* 24140.
- Ministerio de Educación Nacional. (1945). Decreto 3087 del 18 de diciembre de 1945, por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de *bachillerato*. *Diario Oficial* 26021.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). Decreto, 2229 del 8 de julio de 1947, por el cual se establece la "Institución de la Bandera". *Diario Oficial* 26483.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto 2388 del 15 de julio de 1948, por el cual se intensifica la enseñanza de la Historia Patria y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 26779.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto 3408 del 1.º de octubre de 1948, por el cual se modifica el plan de estudios de bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria. *Diario Oficial* 26851.
- Ministerio de Educación Nacional. (1948). Decreto, 03436 del 5 de octubre de 1948, por el cual se crea la medalla cívica Camilo Torres como homenaje de la República a los educadores más meritorios. *Diario Oficial* 26855.
- Ministerio de Educación Nacional. (1951). Decreto 075 del 17 de enero de 1951, por el cual se adopta el plan de estudios para la Enseñanza Secundaria y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 27518.
- Ministerio de Educación Nacional. (1962). Decreto 045 del 11 de enero de 1962, por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan calendario y normas para evaluar el trabajo escolar. *Diario Oficial* 30704.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto 088 del 22 de enero de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* 34495.
- Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1419 del 17 de julio de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de Educación Preescolar, Básica (primaria y Secundaria) Media Vocacional e Intermedia Profesional. *Diario Oficial* 35070.
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de abril de 1984). Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Diario Oficial*: 36615.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Resolución 021975 del 19 de noviembre del 2020, por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. *Diario Oficial* 51503.

- Muñoz, L. (1939). *La tragedia biológica del pueblo colombiano: Estudio de observación y de vulgarización*. Ediciones Antena.
- Neira, G. (2012). Del álgebra al cálculo: ¿Transición o ruptura? Notas para una reflexión epistemológica y didáctica. En O. León (comp.), *Pensamiento, epistemología y lenguaje matemático*. Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nossa Urritia, C. (2001). *Memorias de un educador*. Doble G.
- Ocampo, J. A. (2007). *Historia económica de Colombia*. Planeta-Fedesarrollo.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (2009). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pinzón, S. (2012). De la incertidumbre a la vocación. En *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (pp. 133-138). Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI.
- Popkewitz, Th. S. (1987). La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares: Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de Educación*, 282, 61-84.
- Quijano, E. (1946). Informe de la Dirección de Educación Secundaria. En *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Rodrigo, M. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela*, 23, 7-16.
- Rodríguez Ávila, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Silva Briceño, O. (2017). *Consolidación y configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994* (tesis de doctorado), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: El caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
- Socarrás, F. (1936). Informe del director nacional de Enseñanza Secundaria. En *Anexos Memoria que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Ministerio de Educación Nacional, Imprenta Nacional.
- Socha, M. C. (2012). El ave fénix. En: *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (pp. 79-84). Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Carrillo, A. y Jiménez Becerra, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega Cantor, R. (1998). *La historia oral, enseñanza de la historia y conocimiento*. Anthropos.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista historia de la educación*, 25, 243-269.
- Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular*

Teachers and School Knowledge of the Social Sciences:
Evaluation as a Curricular Mandate

Professores e saberes escolares das ciências
sociais: a avaliação como mandato curricular

Jorge Enrique Aponte Otálvaro**
Sandra Patricia Rodríguez Ávila***
Wilson Armando Acosta Jiménez****

Para citar este artículo

Aponte Otálvaro, J. E., Rodríguez Ávila, S. P. y Acosta Jiménez, W. A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>

* Artículo de reflexión derivado del proceso investigativo desarrollado en el marco del Convenio Interadministrativo 133, firmado entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este convenio se analizó el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia a partir de la elaboración de un estado del arte, de la construcción de un documento que problematizó la Ley 1874 del 2017, y del intercambio académico con maestros de distintas regiones del país con quienes se llevaron a cabo dos mesas de trabajo en las cuales se problematizaron los resultados de esta investigación. Finalmente, se formularon recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

** Profesor titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: japonte@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0002-0577-5484

*** Profesora titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-2687-135X

**** Profesor titular Universidad: Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: wacosta@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-1411-7341

Fecha de recepción: 05 de junio de 2021
Fecha de aprobación: 01 de septiembre de 2021



Resumen

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), establecieron un convenio en el año 2019, en el cual uno de sus propósitos fue la sistematización de las mesas de trabajo con profesores y profesoras de Ciencias Sociales e Historia las cuales tenían como finalidad proyectar recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales integrando la historia, en el marco de la Ley 1874 de 2017. En el marco de lo convenido, se adelantó un proceso investigativo que consistió en la elaboración de un estado del arte sobre referentes académicos acerca de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia, así como la realización de dos mesas de discusión y trabajo con docentes del área a nivel nacional. En dichas mesas participaron docentes de Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto y Maicao, así como representantes de organizaciones como el CINEP, el Colectivo de Historia Oral y representantes del Centro Nacional de Memoria Histórica. Estos actores contribuyeron con sus experiencias y reflexiones en la construcción de recomendaciones que fueron recogidas en el documento final del estudio y que han permitido problematizar el currículo escolar de ciencias sociales. En este artículo retomamos algunas reflexiones derivadas de este proceso investigativo centradas en tres aspectos: el lugar del docente en el currículo de ciencias sociales, las relaciones tensionales entre el sistema de evaluación nacional y el currículo y los debates sobre los saberes escolares.

Palabras clave

investigación sobre el currículo; calidad de la educación; ciencias sociales; profesión docente; saberes escolares

Abstract

The Ministry of National Education (MEN) and the National Pedagogical University (UPN), established an agreement in 2019, in which one of their purposes was the systematization of the work tables with professors of Social Sciences and history, the purpose of which was to project recommendations for updating the social sciences curricular guidelines, integrating history, within the framework of Law 1874 of 2017. In the framework of what was agreed, an investigative process was carried out that consisted in the elaboration of a state of the art on academic references about the teaching of history and social sciences in Colombia, as well as the realization of two discussion tables and work with teachers from the area at the national level. Teachers from Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto, and Maicao participated in these tables, as well as representatives of organizations such as CINEP, the Oral History Collective, and representatives of the National Center for Historical Memory. These actors contributed with their experiences and reflections in the construction of recommendations that were collected in the final document of the study and that have allowed to problematize the school curriculum of social sciences. In this article, we return to some reflections derived from this research process focused on three aspects: the place of the teacher in the social sciences curriculum, the tensional relationships between the national assessment system and the curriculum, and the debates on school knowledge.

Keywords

research on the curriculum; quality of education; social sciences; teaching profession; school knowledge

Resumo

O Ministério da Educação Nacional (MEN) e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), estabeleceram um convênio em 2019, no qual uma de suas finalidades era a sistematização das mesas de trabalho com professores e professoras de Ciências Sociais e História, cuja finalidade foi projetar recomendações para a atualização das diretrizes curriculares das ciências sociais integrando a história, no âmbito da Lei 1874 de 2017. Como parte do que foi acordado, foi realizado um processo investigativo que consistiu na elaboração de um estado da arte sobre o referencial acadêmico acerca do ensino de história e ciências sociais na Colômbia, bem como a realização de duas mesas de discussão e trabalho com professores da área a nível nacional. Nessas mesas participaram professores de Bogotá, Cali, Medellín, Arauca, Florencia, Ibagué, Riohacha, Pasto e Maicao, além de representantes de entidades como CINEP, Coletivo de História Oral e representantes do Centro Nacional de Memória Histórica. Esses atores contribuíram com suas experiências e reflexões na construção de recomendações que foram coletadas no documento final do estudo e que permitiram problematizar o currículo escolar das ciências sociais. Neste artigo, retomamos algumas reflexões derivadas deste processo de pesquisa centrado em três aspectos: o lugar do professor no currículo das ciências sociais, as relações tensionais entre o sistema de avaliação nacional e o currículo e os debates sobre os saberes escolares.

Palavras-chave

pesquisa sobre o currículo; qualidade da educação; ciências sociais; profissão docente; saberes escolares

Introducción

Las orientaciones curriculares de los saberes escolares en Colombia se inscriben en las disposiciones de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece un currículo común conformado por nueve áreas fundamentales del conocimiento para la educación básica, dentro de las cuales se incluyen *Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y democracia*. Para la educación media, se estableció que se abordaran las mismas áreas en un nivel más avanzado y se incluyera un campo adicional referido a las *Ciencias económicas y políticas y Filosofía*.

Al entrar en vigencia la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encargó de diseñar las orientaciones generales requeridas para establecer el currículo común de la educación básica y media, que no solo incluyó las áreas fundamentales, sino también las cátedras ambientales y los indicadores de logro para la evaluación. Cuatro años después de la expedición de la Ley General de Educación, el MEN publicó los primeros siete documentos referidos a lineamientos curriculares en Preescolar, Educación Ética y Valores Humanos, Lengua Castellana, Idiomas Extranjeros, Matemáticas, Ciencias Naturales, Constitución Política y Democracia. Luego, entre 1999 y el 2002 produjo los correspondientes a Educación Ambiental, Educación Física, Recreación y Deporte, Educación Artística y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El último documento de este tipo fue el del área de Ciencias Sociales, que, según el ministro de Educación de ese momento, Francisco José Lloreda, debía constituirse en una orientación general para dinamizar el trabajo pedagógico de los maestros para enfrentar los cambios del nuevo siglo. Lloreda afirmaba que estos lineamientos consideraban los distintos ritmos de aprendizaje, reconocían los saberes tradicionales del trabajo escolar, se fundamentaban en los planteamientos contemporáneos del ámbito educativo y buscaban una educación de calidad que permitiera

educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. (MEN, 2002, p. 2)

Estos lineamientos continúan vigentes en la actualidad y se han nutrido de otras orientaciones políticas también propuestas por el MEN, como los *Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales* que se publicaron en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 con el propósito de mejorar la calidad

educativa; los derechos básicos de aprendizaje —que se divulgaron desde el MEN entre el 2015 y el 2017, pero que aparecen como un documento en borrador sin aprobación oficial— y la Ley 1874 del 2017 que busca la intensificación de la enseñanza de la historia. Todas estas orientaciones curriculares, unas definidas como marcos normativos y otras como lineamientos y guías, se sustentan en la autonomía escolar y la libertad de cátedra, lo que permitiría suponer que en Colombia no existe un currículo prescriptivo. Sin embargo, al asociar el currículo a los resultados de aprendizaje expresados en indicadores de logro o en competencias que han orientado las políticas educativas en los últimos veinte años, el currículo queda circunscrito al cumplimiento de las metas e indicadores de estas políticas y no a las discusiones propias de cada saber escolar.

Por tal razón, en este artículo buscamos analizar las problemáticas del currículo del área de Ciencias Sociales, a partir de un examen de la noción de currículo que la ley general de educación adoptó y que, en nuestro criterio, constituye un mayor obstáculo para producir propuestas para la enseñanza que involucren los avances en el debate didáctico y pedagógico de este saber escolar, que el que pueda significar la nominación del área, aspecto en torno al cual han girado los recientes debates derivados de la expedición de la Ley 1874 del 2017. Inicialmente, abordaremos el papel atribuido al trabajo docente en el marco del currículo de Ciencias Sociales, después mostraremos el peso de la evaluación en la definición del currículo y, finalmente, realizaremos una aproximación a los saberes escolares en disputa entre la afirmación de la disciplina y los enfoques integrados e interdisciplinarios.

El magisterio y la prescripción estatal del currículo

El papel atribuido a los maestros en Colombia es motivo constante de polémicas. Con frecuencia, y de acuerdo con cada coyuntura, se les responsabiliza del funcionamiento de las escuelas, del “logro” de resultados o de la “eficiencia” y “calidad” de la educación. Entre algunas de las razones, se considera que una de las falencias del sistema educativo se soporta en el “pobre” desempeño de los maestros, el cual se vincula con su formación previa (en pregrado) o la ausencia de procesos de formación posterior a la obtención de título (MEN, 2014). Sin embargo, son pocos los análisis sobre la situación del magisterio y su relación con la “calidad” de la educación que partan de un estudio sobre su estatuto profesional

con respecto a la pedagogía y epistemología en la producción del saber escolar referido al currículo. Se omite este componente fundamental del trabajo profesional de los educadores, que desde los primeros años del movimiento pedagógico se constituyó en uno de los rasgos característicos del sujeto maestro. Muestra de ello es el lugar que otorga al educador la Ley General de Educación:

ARTÍCULO 104. El educador. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Como factor fundamental del proceso educativo: a) Recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas; c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. (Ley 115 de 1994)

Concepciones como las de la ley, en las cuales se enuncia al maestro como orientador, guía, tutor o mediador, son postulados que naturalizan al docente como operario del currículo y lo despojan de su lugar profesional. Esta noción derivó de una concepción curricular de la tecnología educativa que fue ampliamente debatida por el Movimiento Pedagógico en los años ochenta; sin embargo, con cada coyuntura en la cual se debate el currículo escolar, o con la publicación de documentos orientadores del currículo en Colombia, se retoman estas ideas, lo cual renueva esta discusión. Al respecto, el proyecto de ley presentado en el 2016 para modificar la ley general de educación, que buscó “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia” nuevamente manifiesta que las modificaciones curriculares deben conducir a transformar “la práctica escolar de los operadores educativos” (Morales, 2016, p. 11). Con esto se reiteran planteamientos que otorgan un lugar subsidiario al maestro en la producción de saber y en su vínculo con el currículo.

Estas concepciones parten de una simplificación del currículo escolar, entendido solo como el plan de estudios, o el listado de contenidos y metodologías implementadas en un proceso de enseñanza. Contrario a ello, partimos de una comprensión más compleja del currículo escolar, como una construcción social de carácter conflictivo, circunscrita a un sistema de relaciones tensionales y de luchas de tradiciones por mantener o renovar los códigos escolares. En este

proceso confluyen diversos grupos de interés que pugnan por su diseño, control e influencia, lo cual implica que el currículo es un acto político (Goodson, 2000).

A partir de lo dicho, se puede evidenciar que el lugar asignado al maestro en el currículo escolar se reduce a una labor operativa o de guía, dejando de lado la capacidad y potencia del ejercicio docente en la formulación, el diseño y la reflexión curricular. Sumado a ello, la actividad docente está imbricada en diferentes relaciones tensionales que demandan de su práctica múltiples propósitos que no necesariamente tienen que ver con su estatuto profesional. Este aspecto es notable en lo que concierne al currículo de Ciencias Sociales en Colombia. A partir del estudio realizado, se identificaron tres planteamientos problemáticos con respecto al trabajo docente en relación con el currículo. El primero, se refiere a la formación de los maestros como impedimento para el desarrollo de programas curriculares en la escuela. El segundo, vincula la labor docente a un “deber ser” orientado por un ejercicio investigativo que desconoce las condiciones contextuales en las cuales ejerce la profesión. Finalmente, se reitera la idea de reducir la enseñanza a una actividad mecánica asociada al rol de guía, tutor o acompañante en los procesos pedagógicos, concepción que —como se ha dicho—priva al educador de su carácter profesional.

En relación con estos planteamientos, se ha encontrado que la complejidad que se manifiesta en las propuestas curriculares del MEN, no buscan prescribir la labor docente, pero terminan teniendo ese efecto. Para el área de *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia* se cuenta en la actualidad con al menos tres documentos orientadores en las escuelas: los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* emitidos en el 2002, los *Estándares Básicos de Competencias* del 2004 y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* para el área; estos últimos aún se encuentran en discusión y se cuenta con una versión en borrador. Acerca del carácter no prescriptivo de estos documentos que sirven como marco de referencia del currículo del área, los *Estándares* del 2004 manifiestan: “De este modo, establecen que se trata de una guía de referencia [criterios públicos] para los maestros y las maestras del país de todas las instituciones públicas y privadas ofrezcan la misma calidad a los estudiantes” (MEN, 2004, p. 43).

Sumado a este conjunto de documentos, el área cuenta con al menos tres cátedras transversales, aunque en otras ocasiones pueden ser más, que suelen ser adjudicadas a quienes enseñan Ciencias Sociales.

Entre estas se encuentran la de Estudios Afrocolombianos, la de Paz, la de Educación Ambiental, la de Educación Sexual y la de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos.

Aunque en la fundamentación de estos documentos se reitera que no existen orientaciones prescriptivas, es frecuente encontrar instituciones educativas y colectivos de docentes que asumen como obligatorias las directrices o “guías de referencia” que exponen estos documentos. Al respecto, en las crónicas elaboradas por los docentes que participaron en las mesas de discusión sobre la enseñanza de la historia, se encontró lo siguiente:

Generalmente las competencias que se abordan pertenecen originalmente al documento de los lineamientos curriculares en ciencias sociales y luego desarrolladas en el documento de los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. También, se tiene en cuenta los derechos básicos de aprendizaje en el área y la guía sobre secuencias didácticas en Cátedra de Paz para la planeación de cada periodo. Por tanto, el criterio de selección obedece a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional expresadas en sus documentos de referencia (Crónica 12/Maestra de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

Los contenidos desarrollados se basan fundamentalmente en los estándares del MEN, se sigue la secuencia temática según el análisis de los lineamientos curriculares, estándares y los desempeños. (Crónica 9/Maestra de Ciencias sociales/San Juan de Pasto/27 de noviembre del 2019).

[...] busqué que los estándares curriculares me dotaran de contenidos, el uso de los estándares buscó alcanzar resultados, ya que es el documento avalado por el propio MEN. Sin embargo, el documento de lineamientos curriculares que temporalmente se publicó antes de los estándares me brindó una visión más amplia, flexible y situada, ejemplo de esto lo da la riqueza que tiene en él la pregunta problematizadora y los ejes generadores. Considero que en este sentido lo que explicita el documento de *Lineamientos Curriculares* supera a los estándares de Ciencias Sociales. [...] Es de reconocer que en la actualidad los DBA de Ciencias Sociales también han aportado a configurar los contenidos de clase de Historia. De tal modo desde los DBA se brindan lineamientos para desarrollar contenidos de la Historia en la educación básica y media, para mí es evidente la contradicción que hay entre incluir contenidos de algunos DBA y el juicio de incluir todos los DBA premisa que escuché en un agente

evaluador del MEN.[...] En la actualidad los criterios que uso están orientados por la combinación de la línea que deviene de ejes generadores de los *Lineamiento Curriculares*, también de la presencia en los estándares y los DBA, de tal modo que un criterio es el institucional brindado por el MEN. (Crónica 3/Maestro de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

Este tipo de afirmaciones son recurrentes en los escenarios escolares, al punto que no solo se asumen como obligatorios los documentos orientadores del Ministerio, sino que se plantea la necesidad de ajustar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas a los “requerimientos” curriculares oficiales. Por ello, es común encontrar planes de estudio, tiempos, recursos metodológicos y procesos evaluativos escolares que se ajustan con arreglo a las orientaciones emitidas por el Ministerio, pero asumidas como obligatorias. Al respecto, en exploraciones recientes hemos encontrado que los planes de estudio de varios colegios adoptan la estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que, como se aclaró, aún están en proceso de construcción. Sin embargo, también son evidentes reflexiones que toman distancia y problematizan la relación de los maestros con las orientaciones curriculares del Ministerio. Al respecto, una docente afirma:

La historia de Colombia es poco trabajada desde lo que establecen los libros de texto y los currículos de Ciencias Sociales, me atrevería a decir que ello se debe a que la historia se limita a unos grados, unas temáticas y unas épocas puntuales que, de hecho, no se conectan con los contextos y las realidades de nuestros estudiantes. En principio se plantea que la historia como asignatura o contenido permite el estudio y la comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica (fines de la educación); sin embargo, considero que ha sido sesgada la manera como se plantean los contenidos porque no se tienen en cuenta las historias de las regiones, de los indígenas, los campesinos, las mujeres, los afrodescendientes..., sino que se han limitado a los grupos dominantes, a las regiones dominantes y desde esta mirada no se desarrolla identidad nacional, ni se logra una comprensión de la diversidad cultural y étnica. [...] De acuerdo con ello, en la práctica pedagógica que he venido adelantando con mis estudiantes pretendo acercarlos más allá de lo que tradicionalmente se plantea y, en ese propósito se viene estructurando la malla curricular de Ciencias Sociales en el colegio donde laboro. (Crónica 16, Maestra de Ciencias sociales, Bogotá, 27 de noviembre del 2019).

Este tipo de situaciones manifiesta un conjunto de relaciones complejas entre las normas que regulan u orientan el currículo del área de Ciencias Sociales con las prácticas pedagógicas de las instituciones y de los maestros. Por una parte, se hace latente la existencia de un conjunto de obligaciones institucionales a los docentes por abordar un plan de estudios muy amplio en tiempos muy cortos, asumiendo las orientaciones de tres documentos distintos así como de las cátedras y proyectos transversales que suelen vincularse a las actividades del área, por ejemplo la conformación de gobiernos escolares. Además, los maestros suelen asumir procesos de enseñanza no solo de su área escolar, sino que comparten en diferentes grados de educación básica y media la responsabilidad de abordar la enseñanza de otras áreas escolares, como Ciencias Políticas y Económicas, Ética, Religión y Filosofía.

Además, en el país se dieron lineamientos curriculares para áreas cercanas a las ciencias sociales, con temas suscitados por la situación de violencia y por la coyuntura de la expedición de la Constitución de 1991: Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia, temas de legítimo interés pero que reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que dejaba una enseñanza no integrada de las ciencias sociales eran suplidos por materias remediales, concebidas a veces como soluciones a emergencias, o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la Cátedra Bolivariana, lo afrocolombiano, la perspectiva de Género o la de Derechos Humanos); y, segundo, que se impuso una retórica sobre ética, ciudadanía y democracia que entró a solaparse formalmente con la enseñanza de las ciencias sociales. (Arias, 2015, p. 140)

Este conjunto de relaciones complejas suele ser desconocido, obviando la fuerte carga y presión por trabajar contenidos amplios que se suman a las demandas por mejorar resultados en los procesos de evaluación estandarizada. Al respecto, Arias menciona:

Por ello, en el marco de las afugias de los docentes por completar un plan de estudios enciclopédico, el tiempo nunca alcanza; empero, sólo algunos, que miran más allá de las obligaciones institucionales o legales logran sobreponerse al frenesí temático que impone la tradición, los libros de texto o el currículo oficial, para detenerse unas dosis adicionales de tiempo y dedicarse con sus estudiantes con holgura a comprender qué y por qué pasó lo que pasó en la historia de las últimas décadas. Docentes que no se pierden en medio de la turbulencia escolar a la que son sometidos, docentes arriesgados y conscientes de los costos que ello comporta. (Arias, 2018, p. 80)

El desconocimiento de esta “turbulencia escolar” en la cual se ven involucrados los maestros de ciencias sociales ha llevado a que sean reiteradas las afirmaciones sobre la precaria o insuficiente formación de los docentes como un impedimento para el desarrollo de programas de enseñanza de diverso tipo en la escuela. Las demandas a este respecto son variadas. Por una parte, la exigencia constante de innovación, cambio o formulación de nuevas formas de abordar la enseñanza, que permitan mejores resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por otra, la exigencia de mantener o hacer perdurar cierto conjunto de contenidos escolares que se considera han desaparecido del currículo, lo cual puede ejemplificarse de forma reciente con el debate que se ha venido posicionando al respecto de la enseñanza de la historia. También, la exigencia de una labor pedagógica neutral de los maestros, que se hace más evidente cuando se abordan contenidos políticos o culturales controversiales.

Sin duda, la formación de maestros es un ámbito que ha sido estratégico en los últimos años en el diseño de políticas de calidad de la educación en Colombia elaboradas por el MEN, pero soportadas en la idea de que los maestros son responsables de los bajos niveles que se registran en el desempeño de las pruebas internacionales. Esta perspectiva, que aborda la profesión docente desconociendo la complejidad de sus prácticas de enseñanza, las relaciones con el contexto y las implicaciones éticas de la labor pedagógica, conduce a que se aleje cada vez más el vínculo entre el currículo y quienes se dedican a la enseñanza. Al respecto, el documento de *Lineamientos Curriculares* señala:

la tarea del docente —que es fundamentalmente tutorial— frente a las preguntas problematizadoras consiste en: convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta a varias perspectivas; precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central; desglosar el problema central en preguntas problematizadoras; orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas; proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos; abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras; y organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central. (MEN, 2002, p. 49)

Es contradictorio lo expresado en los *Lineamientos*. Si bien este documento cuestiona los modelos didácticos basados en la transmisión y acumulación de datos, y en oposición a ellos formula procesos de aprendizaje basados en preguntas problematizadoras, es enfático en subrayar que la labor docente

es “fundamentalmente tutorial”. En contraste con ello, es muy sugerente lo encontrado en los relatos de quienes participaron en las mesas de discusión sobre la enseñanza de la Historia y los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. En relación con la reflexión curricular, dos maestras comentan:

No puedo decir que sigo al pie de la letra una teoría o enfoque porque considero que es posible aplicar aquello que a uno le funciona, que permite lograr los aprendizajes y las motivaciones en los estudiantes; puesto que en el proceso educativo entran en juego los saberes de cada uno de los actores, estudiantes, educadores, padres, el contexto; y en medio de todos circulan los conocimientos, unos de carácter científico, pseudo-científico, experiencial, ancestral; que se ponen en contacto todo el tiempo a través del desarrollo de las clases, las conversaciones en distintos espacios y los comportamientos que se manifiestan. (Crónica 16, Maestra de Ciencias Sociales, Bogotá, 27 de noviembre del 2019).

Para desarrollar las competencias del área utilizo una metodología activa vs. participativa a través de la exploración e investigación, para que el estudiante construya su propio conocimiento. Propicio un ambiente de análisis de problemas y situaciones que se generan en su entorno social que conlleven [sic] a desarrollar el pensamiento crítico y así comprendan su realidad social y busquen alternativas de solución a los conflictos y problemas a nivel personal, familiar y social. (Crónica 12, Maestra de Ciencias Sociales, Cali, 27 de noviembre del 2019).

El análisis de los *Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje* constató que existen diferentes énfasis y fundamentación en su estructura y objetivos. Por ello se considera pertinente unificar en un solo documento las propuestas u orientaciones del MEN para el área. Pero esta actualización requiere de la participación activa de los maestros, pues consideramos que no se puede reducir su interlocución a la validación de la política pública, porque son actores de gran relevancia en la formulación y actualización de orientaciones curriculares. De allí que compartimos la formulación de que el lugar del docente debe comprenderse como

Abierto a múltiples posibilidades, el sujeto docente emerge como potencia, imposible de reducir a los imperativos económicos reinantes, más bien productor de nuevas e inéditas realidades. De allí que esta concepción de sujeto social docente se convierta en una categoría política que permite debatir los lugares que reducen al docente a su oficio y a las necesidades del mercado, truncando sus posibilidades de transformación, y más bien, promoviendo la construcción de sentidos de futuro

posibles y unas políticas públicas que cuenten con mayor protagonismo en su construcción. (Arias *et al.*, 2018, p. 122)

Por ello, para la actualización curricular del área de Ciencias Sociales es fundamental partir de la experiencia de los maestros y las maestras del área, pues en su propia práctica han conceptualizado su experiencia, la han sistematizado, evaluado y a partir de este ejercicio producen saberes y conocimientos sobre su experiencia curricular. En términos de Dowbiggin y Goodson:

Si pretendemos que la teoría curricular sea de utilidad, debe empezar con estudios que observen las escuelas y la enseñanza. Nuestra teoría debe desarrollarse a partir de una comprensión elaborada del *curriculum* tal como se lo produce e implementa y de su reproducción a lo largo del tiempo. En síntesis, no necesitamos teorías de prescripciones curriculares sino estudios —y en última instancia teorías— de la producción e implementación del *curriculum*. (Dowbiggin y Goodson, 2003, p. 69)

Las narrativas y crónicas de los maestros participantes en las mesas de trabajo convocadas por el MEN y la UPN dieron cuenta de la existencia de voces, experiencias y saberes sobre el escenario escolar que deben ser reconocidos como puntos de partida para la definición de orientaciones curriculares en el país.

Evaluaciones masivas y estandarizadas: afectaciones curriculares

En la experiencia de encuentro con maestros del área de Ciencias Sociales que se presentó en el apartado anterior y en el proceso de elaboración de las recomendaciones curriculares al área de Ciencias Sociales e Historia se identificó la importancia de analizar las evaluaciones masivas y estandarizadas y sus implicaciones en el currículo de Ciencias Sociales e Historia. Partimos de comprender que en Colombia, desde la década de 1960 se posicionó la idea de configurar un sistema de evaluación que diera cuenta de la calidad educativa con efectos en lo curricular. Por tanto, por un lado, explicaremos algunas de las características de las pruebas estandarizadas para el área de Ciencias Sociales y su relación con los supuestos de las políticas educativas para generar mecanismos que miden los resultados de aprendizajes; y por otro, mostraremos cómo este modelo de evaluación fue delineando, afectando y estableciendo unos rasgos de lo curricular que se centraron en la formación por competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Para el análisis de estos

asuntos asumimos la perspectiva de Valbuena y Rodríguez (2015), que cuestionan la concepción de las evaluaciones masivas y estandarizadas:

Esta realidad define y separa lo que es útil en el conocimiento, de aquello que socialmente es “improductivo”. Los “evaluados” entran en subordinación con fuerzas “externas” (empresarios, asociaciones, gremios, el mismo Estado etc.), y por lo tanto también las dinámicas del aprendizaje al interior de cada disciplina. A su vez, también las disciplinas se incorporan en el juego como agentes que validan la función utilitarista de la educación, en una relación saber-poder-saber. Estos agentes se convierten en el ojo invisible que observa, controla y castiga; esto cabe tanto a maestros, estudiantes y egresados, paradójicamente, actores continuamente evaluados (u objeto de examen). Vale la pena el examen, pero vale la pena preguntar ¿Para qué el examen? (2015, p. 203)

Siguiendo con los planteamientos de Valbuena y Rodríguez (2015) en relación con el para qué de estas pruebas, es importante que cuestionemos cómo estas evaluaciones masivas y estandarizadas se configuraron y se articularon a políticas de calidad educativa que afectaron el currículo de las ciencias sociales escolares. En principio identificamos en este análisis cómo se posicionó el supuesto del mejoramiento permanente en las instituciones educativas a partir de los resultados obtenidos en estas pruebas. Recordemos que esta concepción de evaluación en los países latinoamericanos se hizo indispensable para transformar y generar cambios en los sistemas educativos y se expresó en las reuniones de los ministros de Educación de la región, así como en las publicaciones de los expertos y de los organismos multilaterales.¹ En consecuencia, la evaluación se proyectó como la opción para medir la calidad de la educación en relación con los resultados, la creación de indicadores cualitativos que complementarían los cuantitativos, la realización de mediciones nacionales en diferentes niveles y el establecimiento de mecanismos de

análisis regional de los resultados escolares. Además, se reconoció “la importancia de desarrollar sistemas de evaluación del desempeño de las escuelas que no contemplen sólo los resultados de los alumnos, sino también otros aspectos relacionados con la marcha de la institución” (Palacios, 2018, p. 83).

Este sistema de evaluación en Colombia se desarrolló y configuró a partir de la creación del Icfes en 1968, y tuvo como finalidad central la formulación y el diseño de los exámenes para las disciplinas escolares. El Icfes, en su documento de recomendaciones (2019) para el caso de historia y geografía, señaló que la prueba de Estado desde 1968 y hasta el 2000 se fundamentó

en consonancia con la taxonomía de Bloom (1956), la prueba de ciencias sociales evaluaba tanto el componente de geografía como el de historia a partir de las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. El recuerdo refería al almacenamiento de datos, nombres, fechas, personajes, hechos, lugares, etc. En la escala del desarrollo del pensamiento propuesta por Bloom, los esfuerzos de memorización se consideraban relativamente inferiores a otros, pues se pueden recordar muchos datos sin necesidad de comprender. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2019, p. 14)

Las pruebas midieron el desempeño de los estudiantes en función del recuerdo, la comprensión, el análisis y la aplicación. De este supuesto se desprenden dos asuntos por problematizar: el primero, que se presentó una continuidad conceptual y metodológica entre estas categorías y la evaluación por competencias como ejes estructurantes de las evaluaciones, para lo cual en este modelo se estableció como “las preguntas del componente de geografía se distribuían entre las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. Entre tanto, las del componente de historia estaban distribuidas en las categorías de recuerdo, comprensión y análisis” (Icfes, 2019, p. 15). El segundo asunto fue asumir una separación constitutiva entre los contenidos de geografía e historia. En el primer caso, se consideraron diversas ramas de esa disciplina, incluyendo la geografía de Colombia. En historia la propuesta temática fue la siguiente:

prehistoria, historia de América, historia de Colombia e historia universal. Cada una de estas temáticas estaba vinculada a una periodización clásica: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. De igual manera, examinaban en diferentes escalas los hechos históricos, desde lo nacional y lo continental hasta lo “universal”. (Icfes, 2019, p. 15)

1 Según Palacios Mena: “En 1996 tuvieron lugar en Kingston (Jamaica) la VI Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y la VII Conferencia de ministros de Educación, en la que una de las recomendaciones para los países participantes fue la siguiente: En la investigación se pudo establecer que, de un examen centrado principalmente en la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que es importante el desarrollo de competencias. Sin embargo, hay críticas respecto a que este último se orienta a habilidades y conocimientos evaluados en el Informe PISA, en el que tienen interés organismos multilaterales que, a los ojos de actores como los sindicatos de maestros, pretenden afianzar el modelo neoliberal y, con ello, profundizar las condiciones de pobreza y desigualdad” (2018, p. 80).

Ahora bien, desde 1980 se estableció como obligatoria la presentación del examen de Estado que mantuvo las características expuestas en los párrafos anteriores, y aunque el Icfes dijo que para el 2000 se incorporó en este examen la concepción de evaluación por competencias,² ya observamos que estas venían haciendo carrera en este sistema. Sin embargo, en los análisis sobre el desarrollo de esta prueba en Ciencias Sociales se evidencia la necesidad de articulación entre los documentos curriculares del MEN con este examen:

Hay que destacar que los cambios realizados a las pruebas Saber 11 a partir del año 2000 han surgido de la necesidad de articularlas con los documentos curriculares que ha producido el Ministerio, con lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, pero también de alinear las pruebas que se han venido implementando y que se encuentran ya institucionalizadas en 3, 5 y 9, y en la educación superior. (Palacios, 2018, p. 89)

Para el año 2006 el examen de Estado en ciencias sociales se preocupó por adecuarse a los planteamientos de los lineamientos curriculares y estándares de evaluación propuestos por el MEN. En este sentido,

el Icfes construyó una nueva propuesta de evaluación para Ciencias Sociales, cuyo objetivo principal fue articular lo evaluado en la prueba con los estándares de formación para el área. Desde ese momento se evalúan en una misma prueba elementos de las disciplinas de historia, geografía, sociología, antropología, ciencia política y economía. (Palacios, 2018, pp. 87-88)

En esta concepción de evaluación se estableció la necesidad de obtener evidencias en tres competencias: *interpretativa*, en la cual se evalúan las herramientas que tienen los estudiantes para describir, identificar, reconocer y clasificar información sobre el mundo social; *argumentativa*, en donde se logre plantear causas, efectos, relaciones y explicaciones de hechos sociales e históricos; y *propositiva*, en donde se evi-

dencia la posibilidad de imaginar hechos futuros a partir de estados iniciales y plantear alternativas de solución a distintos tipos de problemas, situaciones o fenómenos sociales. En síntesis, y según el Icfes:

La prueba de Ciencias Sociales que estuvo vigente desde el 2001 hasta el 2013 se componía de 30 preguntas que formaban parte del núcleo básico con el que se evaluaba a todos los estudiantes. Adicionalmente, existía la posibilidad de escoger una profundización, conformada por 15 preguntas del área de su preferencia. Durante algunas aplicaciones, se ofertaron pruebas interdisciplinarias como violencia y sociedad, que también estaban conformadas por 15 preguntas. Hasta 2013, las tres competencias de la prueba fueron evaluadas de manera articulada con los siguientes componentes: poder, economía y organización; tiempo y culturas; y espacio territorio y ambiente. En 2013, se llevó a cabo la fusión de sociales y ciudadanas, en la cual se adoptó la estructura que se presenta en este marco. (Icfes, 2019, p. 16)

Observamos cómo los exámenes de Estado articularon la propuesta de evaluación del Icfes con la perspectiva curricular que se propuso desde el Ministerio de Educación en los *Lineamientos Curriculares* (2002) y los *Estándares Básicos de Competencias* (2004), y cuestionamos el desconocimiento de las propuestas y experiencias curriculares de los maestros de Ciencias Sociales por parte de estas instituciones. En este sentido, es necesario el análisis de la configuración de un sistema de evaluación que implicó un proceso de alineamiento de los exámenes en las ciencias sociales desde los grados tercero, quinto y noveno, y la prueba Saber 11, en el marco del modelo evaluativo. A partir del 2014 se posicionó esta necesidad de evaluar las mismas competencias en los grados indicados. Desde nuestro análisis, lo anterior constituye una forma de controlar, homogeneizar y regularizar las propuestas curriculares de las ciencias sociales que se reducen a la medición de los resultados de las pruebas. De allí que tomemos distancia de enunciados que justifican este sistema evaluativo:

Alinear la prueba significaba evaluar la misma competencia en diferentes grados de desarrollo y consolidar un sistema nacional de evaluación de la educación con pruebas no aisladas sino articuladas, lo que permitiría hacer un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de los diferentes niveles. (Icfes y MEN, 2013, citado en Palacios, 2018, p. 90)

2 De acuerdo con el Icfes, "En el 2001 se consolidó un nuevo examen de Saber 11.º. La prueba de ciencias sociales evaluaba la historia y geografía a partir de un abordaje hermenéutico centrado en las competencias de interpretación, argumentación y proposición. Cada competencia, por su parte, era evaluada en función de cuatro temáticas: mundo antiguo y América prehispánica; edad media, descubrimiento y colonia; mundo moderno, América y Colombia republicana, y mundo contemporáneo, Colombia y América contemporáneas. Las preguntas de historia que debían responder los estudiantes comprendían tanto la periodización definida como las diferentes competencias" (Icfes, 2019, pp. 15-16).

En últimas, analizamos cómo en el modelo y concepción de examen de Estado se presentaron algunos criterios (Icfes, 2019) que delimitaron e impulsaron rasgos curriculares de las ciencias sociales, entre otros:

- Se rastrean los logros de los estudiantes relacionados con acciones de tipo argumentativo, interpretativo y propositivo, a partir de elementos y saberes propios de la historia y la geografía, pero en relación con el conjunto de las disciplinas sociales.
- Se asumió que los estudiantes deben develar el sentido de los enunciados, dar razón de procesos, explicar situaciones o proponer alternativas de interpretación con marcos de referencia de la propia pregunta.
- Se priorizó con el enfoque de las competencias que no es posible alcanzar un buen desempeño en las pruebas de Historia y Geografía sin un dominio conceptual básico, como parte de la formación de ciudadanos competentes, capaces de utilizar esos saberes en su actividad social como actores y sujetos que comprenden el mundo en que viven y actúan comprometidos con un proyecto de país.
- Se estableció que la prueba de Historia intenta conocer las posibilidades de uso del saber histórico en contextos contemporáneos, para lo cual invita a la toma de posición frente a situaciones concretas. La prueba de Geografía evalúa procesos de enseñanza en el aula que integren métodos, conocimientos y herramientas educativas de la disciplina y los paradigmas, problemas y objetos de la ciencia geográfica.

Hasta aquí, caracterizamos la relación entre las políticas educativas de evaluación, la configuración de un modelo de examen por competencias para el área de Ciencias Sociales y la articulación curricular entre el Icfes y el MEN. Ahora bien, en la medida en que se profundiza en las implicaciones curriculares de este modelo de evaluación es importante que problematicemos los propósitos de estos exámenes de carácter masivo y estandarizado, puesto que consideramos que trazan el horizonte formativo de las ciencias sociales escolares. En la revisión documental encontramos que las evaluaciones masivas y estandarizadas responden a tres objetivos: primero, desarrollar una metodología de evaluación denominada *diseño centrado en evidencias* (DCE); segundo, posicionar el supuesto de que con estas evaluaciones

se comprueba que los estudiantes apropian herramientas de pensamiento; y tercero, consolidar un sistema de evaluación.

El Icfes propuso una metodología de las pruebas denominada *diseño centrado en evidencias* (DCE), que consiste en determinar competencias, comprobar aprendizajes, determinar tareas y delinear las especificaciones de las pruebas.³ A partir de esta metodología se estableció el objeto en cada uno de los exámenes estandarizados. A propósito de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y Ciudadanía se propuso el siguiente objetivo de evaluación:

corroborar si los estudiantes cuentan con herramientas de pensamiento para comprender interdependencias e interconexiones entre eventos históricos y fenómenos sociales, usar conceptos en la construcción de explicaciones sociales, identificar cambios y permanencias (rupturas y continuidades) en el desarrollo histórico de distintos fenómenos, analizar los usos de evidencias en la construcción de interpretaciones, formular posibles conclusiones a partir de evidencias, examinar consecuencias de decisiones y acciones, analizar las ventajas y desventajas de la aplicación de teorías sociales y, por último, comparar distintas interpretaciones sobre un mismo evento o fenómeno (Icfes, 2013). En consecuencia, en este marco, la precedencia de la formación en ciudadanía propicia que el conocimiento generado desde las ciencias sociales sea vinculado a ejercicios situacionales de ciudadanía, lo cual determina la estructura de la prueba. (Icfes, 2019, p. 23)

En este objetivo de la evaluación se asumió el supuesto de comprobar la apropiación de las herramientas de pensamiento por parte de los estudiantes. Esto implicó una reducción del currículo de Ciencias Sociales, Historia y Geografía a las exigencias de las evaluaciones estandarizadas, y una simplificación de la formación de los estudiantes.

Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. “Implementar una enseñanza ceñida a las modalidades de la evaluación”, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación

3 “Las especificaciones de cada prueba son diseñadas junto con equipos de expertos en cada área y se desarrollan siguiendo el modelo de evaluación DCE. Este modelo parte de la premisa de que una evaluación permite construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones, esto es, habilidades que se pretenden medir de un estudiante a partir de datos específicos. Esos datos son, en última instancia, conductas observables del estudiante en una serie de situaciones cotidianas, conocidas como tareas (Icfes, 2018). Es a esto a lo que nos referimos al decir que la prueba pone al estudiante en un contexto situacional” (Icfes, 2019, p. 22).

(Rope y Tanguy, 1994: 104). Como si no debiera y pudiera aprender mucho más de lo que puede ser evaluado. El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 235)

En los marcos de referencia para las pruebas que propuso el Icfes (2019) observamos como se establecen tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistémico, que han propiciado la formulación de propuestas pedagógicas bajo el principio de la eficiencia y la efectividad en la evaluación.

pedagógicamente recurriendo a recetas muy atractivas, supuestamente novedosas y de fácil circulación como aquella de “saber, saber-hacer y saber-ser”, como si los conocimientos, sus efectos subjetivos y comportamentales pudieran ser separados y modulados tan fácilmente como son catalogados. Conocer, ser y actuar es una misma cosa, siendo en una relación dialéctica de estas tres dimensiones de la subjetividad del conocimiento, que puede construirse un real proceso educativo. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 236)

En relación con lo anterior y sumado a los cuestionamientos que circundan a la evaluación por competencias en Ciencias Sociales e Historia compartimos la crítica que devela cómo este modelo justifica y profundiza la injusticia cognitiva. Con la medición del pensamiento en las ciencias sociales que se realiza en los exámenes masivos se desconoce desde una racionalidad occidental los procesos, las concepciones y los proyectos culturales de nuestras sociedades. En esta línea argumentativa se puede sostener que

al concentrarnos en habilidades cognitivas surgidas desde una racionalidad occidental (los historiadores) desviamos la atención del problema cultural que implica la imposición de unos parámetros curriculares para evaluar las formas culturales de pensar el pasado. En otras palabras, damos por hecho la existencia de una verdad universal que llamamos calidad educativa. (Plá, 2014, p. 186)

Por último, es sugerente que problematicemos esta lógica de evaluación por competencias y por resultados de aprendizaje que al hacer carrera en los centros de formación universitaria y por el camino recorrido en los centros escolares terminan justificando la masificación y mercantilización de conocimientos que producen ciudadanos estándar para el intercambio internacional y la empleabilidad.

la inteligencia y sus facultades no pueden medirse, las competencias no es más que aquello que puede ser medido por un test u otro instrumento; más aún las competencias son definidas, enseñadas y aprendidas sólo para ser evaluadas y medidas. Mientras que cada inteligencia releva de una fundamental subjetividad, y en cierto modo es única, la educación y evaluación de las competencias presupone la uniformidad del aprendizaje, favorece al nivel global la generalización a todos los sistemas educativos del mundo, permitiendo que: a) todos los estudiantes y profesionales puedan circular como mercancías por todos los mercados laborales y del empleo; b) que todos ellos puedan competir entre sí en función de sus competencias. (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 239)

El problema de los enfoques disciplinares e interdisciplinares

Desde que la Ley 1874 del 2017 empezó su trámite en el Congreso de la República, el argumento ampliamente difundido por sus promotores consistía en asociar la crisis de la comprensión del pasado de la ciudadanía en general a la falta de una cátedra sobre enseñanza de la historia, que había desaparecido de la enseñanza escolar desde la promulgación de la Ley General de Educación. El principal problema de esta afirmación es que antes de la expedición de esta norma nacional, el currículo de Ciencias Sociales ya había avanzado hacia la integración curricular por efecto del Decreto 1002 de 1984, que dispuso la articulación de la Historia y la Geografía.

Desde mediados de los años ochenta los contenidos del área se pusieron en debate, en particular desde el campo de la disciplina histórica, que situó en el ámbito público la polémica por los manuales escolares, que mantenían una estructura canónica de periodos y contenidos, donde persistían los relatos patrióticos que no problematizaban las relaciones de poder ni hacían visible el lugar de los sectores populares en la historia del país. De manera paralela a esta crítica por los contenidos de la historia escolar, se fue perfilando un interés en la investigación educativa y pedagógica por articular la historia y la geografía en el ámbito de las ciencias sociales, en el marco de propuestas curriculares tanto para las instituciones escolares como para los programas de formación de docentes. De este modo fue creciendo un interés por definir el currículo desde enfoques integrados o interdisciplinares, que definieron tres tendencias en la integración curricular:

los trabajos que buscaban la integración entre la historia y la geografía a partir de conceptos articuladores (Barbosa 1986 y Cajiao 1989), los que buscaban aproximar las ciencias sociales y sus discusiones epistemológicas, conceptuales, teóricas y metodológicas al escenario escolar en la perspectiva de producir un currículo interdisciplinario (Torres 1994 y 1995; Gómez 2004; Valencia 2004) y los que proponen la articulación del sentido del saber social y de la interdisciplinariedad en la perspectiva de una ontología del presente en la escuela (Silva y Martínez, 2008). (Rodríguez, 2014, p. 116)

La primera se convirtió en el referente desde el cual las grandes editoriales, a principios de los años noventa, produjeron los manuales escolares, que se adoptaron en las prácticas docentes alternando contenidos entre Historia y Geografía. La segunda se expresa en la fundamentación de los lineamientos curriculares para el área que se publicaron en el 2002 y que suponen que las disciplinas son “procesos de conocimiento fragmentarios y aislados” que impiden abordar la realidad desde diversos enfoques, lo cual tendría efectos en el desarrollo de una “capacidad crítica, creativa y propositiva” (Gómez, 2004, p. 72). La tercera caracterizó las transformaciones que se operaron en los programas de licenciatura desde 1998 y que definieron la pedagogía como saber fundante y la interdisciplinariedad como fundamento de los saberes escolares, en particular aquellos asociados al área de Ciencias Sociales.

Aunque estas tres tendencias trazaron rutas diferentes, sus caminos terminaron por cruzarse y todas finalmente se inscribieron en fines formativos orientados por la evaluación y la calidad. La primera abandonó el interés por pensar conceptos y problemas articuladores para la definición de temáticas integradas y terminó vinculando al área nuevas preocupaciones, derivadas de los cambios políticos de los años noventa (Constitución Política, formación en ética, ciudadanía y valores, cátedras transversales) para responder desde la escuela a la crisis social y política, pero bajo la impronta de la evaluación. Así lo señalan Sánchez y Bolívar (2015), quienes afirman que, durante los últimos años del siglo XX, el MEN buscaba generar “estrategias que facilitaran la convivencia y el respeto por la vida de los otros, a propósito del contexto de violencia que había marcado la historia reciente del país” (p. 66) y allí centró sus planteamientos curriculares.

El MEN asoció esta preocupación a posibles contenidos desde los cuales se pudiera analizar el contexto político del presente y sus problemáticas, pero a partir del desarrollo de competencias ciudadanas sin considerar una revisión de los postulados curricu-

lares del área, ni un diálogo efectivo con sus campos disciplinares de referencia (historia y geografía). Incluso frente a disposiciones más recientes, como la Cátedra de Paz (Ley 1732 del 2014 y Decreto Reglamentario 1038 del 2015), el MEN publicó en el 2016 las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* que se asociaron a las competencias ciudadanas desde las cuales se viene evaluando el área, como se mostró en el apartado anterior. Incluso los propósitos de estas *Orientaciones* se articulan más a una comprensión de la cultura de paz y la educación para la paz desde enfoques preventivos y regulativos del comportamiento que desde los análisis que se requerían para entender el acuerdo de paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP y la importancia de su implementación.

La segunda fundamentó los *Lineamientos Curriculares* que el MEN publicó en el 2002 y se ocupó básicamente de apartarse de las disciplinas para proponer como vía más adecuada, los enfoques interdisciplinares, ante los problemas curriculares identificados en los años ochenta. La valoración de las disciplinas que aparece en los *Lineamientos curriculares* se sustenta en el trabajo de campo acerca de experiencias escolares de enseñanza, en el balance de diseños curriculares de otros países, en los aportes de especialistas en currículo y enseñanza, y en la exploración de los referentes teóricos, epistemológicos y conceptuales de las ciencias sociales desde la literatura especializada en el tema hasta el momento de su publicación (MEN, 2002).

Estos lineamientos curriculares no incluyeron un estado del arte en los campos disciplinares de la historia y la geografía ni un balance analítico de la trayectoria de las Ciencias Sociales como área escolar acerca de los saberes que la han constituido (Historia, Geografía, Cívica, Ciudadanía, Constitución, o Democracia), aunque permanentemente se plantean las limitaciones de las estructuras curriculares orientadas por las disciplinas (historia y geografía). Esto implicó que la fundamentación de estas orientaciones curriculares exprese por lo menos tres inconsistencias: con el propósito de sustentar enfoques interdisciplinares se consideró que todo el trabajo académico desde las disciplinas está orientado por el positivismo y que los enfoques participativos permiten superar la dicotomía de las disciplinas. Al respecto, los *Lineamientos curriculares* plantean:

Tales propuestas de investigación de carácter participativo, buscan articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural; a la vez que pretenden superar las dicotomías

positivistas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, procuran que la investigación potencie la capacidad de las poblaciones para actuar autónomamente. Los estudios culturales, postcoloniales y subalternos, han ido más allá, al plantear que la relación poder-conocimiento es insoluble: toda práctica de producción de conocimiento es un acto de poder; por ello se han ocupado de reconocer y cuestionar las “políticas de conocimiento” presentes en las disciplinas sociales y en otras prácticas discursivas y sociales, así como explorar otras formas alternativas de producción cultural. (MEN, 2002, p. 23)

También se planteó una relación causal entre la estructura vertical de la escuela y los modelos curriculares basados en disciplinas, lo cual simplifica tanto la complejidad de la escuela como las particularidades de las ciencias sociales como saber escolar. Además, trasladó al ámbito escolar el debate de las ciencias sociales, sin que mediara un análisis del sistema educativo colombiano o las ciencias sociales escolares, distinto de algunos referentes que surgieron de las mesas de validación con maestros y estudiantes escolares, o de algunas menciones en la bibliografía sobre la didáctica de este saber escolar, de tal modo que terminó validando la misma crítica que esgrimió en relación con las disciplinas que trasladaron las discusiones teóricas y metodológicas propias de la actividad académica universitaria al ámbito de la enseñanza escolar.

A pesar de estas inconsistencias, los lineamientos hicieron un aporte destacado al diseñar una propuesta curricular basada en tres componentes (ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales) que conforman una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral que efectivamente controvierte los diseños curriculares lineales y convencionales, que, sin embargo, no cuenta con un desarrollo metodológico amplio que permita identificar la manera como cada eje generador y pregunta problematizadora opera a partir de la tradición pedagógica de los centros de interés propuestos por Ovidio Decroly como “decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos”, que “permiten trabajar a partir de la multicausalidad” (MEN, 2002, p. 31).

Una propuesta curricular potente que podría tener distintos niveles de desarrollo y apropiación entre la comunidad educativa terminó adoptando el enfoque de competencias para medir la calidad educativa. De ese modo, la complejidad del modelo y el debate que quedó planteado entre contenidos y metodologías disciplinares e interdisciplinares se redujo a la efectividad de la evaluación en las competencias para el área (cognitivas, procedimentales,

interpersonales, intrapersonales), en particular en los procesos metacognitivos (de pensamiento social, comprensión y resolución de problemas).

Finalmente, hemos ubicado un último aspecto problemático en la formulación de los *Lineamientos*. En el afán de ampliar la comprensión de los problemas, el área perdió delimitación, y sus alcances formativos quedaron dispersos en un amplio conjunto de propósitos. La delimitación conceptual de los ejes generadores ejemplifica muy bien esta crítica que hacemos. El área de Ciencias Sociales se convirtió en un saber que explica todos los problemas contemporáneos por la posibilidad de encontrar relaciones entre todos ellos y, por tanto, se convirtió en el área que debe formar para el mundo contemporáneo.

Esto implica una validación de la democracia como el modelo social y político al que debe tender toda sociedad; en este sentido, la formación ciudadana se convirtió en la finalidad máxima del área de Ciencias Sociales. Además de lo que involucra esta formulación, si de reconocer otros saberes no occidentales se trata, como lo expresa el documento de *Lineamientos* en varios apartados, las Ciencias Sociales se ven enfrentadas a formar para todos los ámbitos de la vida pública, lo que implica una extensión de la responsabilidad de la escuela.

Posiblemente esta es la razón por la cual, ante el déficit de participación política o de reflexión crítica sobre el presente, el área se convierte en la principal responsable, como se ha expresado en varios debates públicos y como se acogió en el proyecto de ley que condujo a buscar el restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia, como respuesta a esta situación problemática. Consideramos que esta idea se ha extendido, porque al pensar las preguntas problematizadoras y la resolución de problemas, los ejemplos propuestos y sus posibles respuestas son hipotéticos. Esta manera de entender las temáticas del currículo confunde problematizar (establecer los distintos aspectos analíticos de un problema social) con generar soluciones para ese problema social, lo cual tiene implicaciones diferentes. Es fundamental, entonces, delimitar el alcance de la formación escolar, del área de Ciencias Sociales y de la Cátedra de Historia en los nuevos lineamientos que se busca proponer.

La tercera postura acerca de la interdisciplinariedad fundamentó las reformas que se llevaron a cabo en los programas de formación docente. Entre 1998 y el 2002 los currículos universitarios de las licenciaturas en los cuales habían prevalecido la historia y la geografía se reestructuraron desde enfoques interdisciplinares, en los cuales la pedagogía y la didáctica adquirieron una importancia central. Entre el 2002

y el 2013 se registraron procesos de acreditación para 29 licenciaturas en el área, dos con énfasis en historia, uno con énfasis en filosofía, y 26 con títulos en Ciencias Sociales, en su mayoría para la educación básica y dos con un énfasis específico (etnoeducación y ética, desarrollo y paz) (Rodríguez, 2013, p. 34).

En la actualidad, el debate sobre los enfoques disciplinares e interdisciplinares volvió a generar interés por efecto de la expedición de la Ley 1874 del 2017, motivada más por el propósito de afirmar la disciplina de la historia en la escuela que por la necesidad de revisar los criterios curriculares vigentes hasta este momento que se encuentran formulados en los lineamientos publicados en el 2002 y en los documentos posteriores que orientan la selección de contenidos, las metodologías y los objetivos de la enseñanza por cumplir con los requerimientos de la evaluación por competencias. En el marco de esta ley, posiblemente la Comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia (Decreto 1660 del 2019) producirá recomendaciones para unos nuevos lineamientos, que se enfocarán en satisfacer la necesidad de adaptar los contenidos de la disciplina historia, sin que esto contribuya a poner en evidencia los problemas de las ciencias sociales escolares, que efectivamente se derivan de la Ley General de Educación, pero no por la definición que hizo del área sino por considerar el currículo como un

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” que existe en la escuela fundamentalmente para “poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República, 1994, artículo 78)

Al concentrarnos en valorar las bondades o las limitaciones de los enfoques disciplinares e interdisciplinares, no hemos abordado en el área las implicaciones de un currículo prescriptivo orientado no por temas sino por metas de calidad y resultados de aprendizaje. En el 2020, mientras el mundo enfrentó una pandemia con un sistema médico precario y en medio de medidas de confinamiento que han transformado profundamente la educación en todos los niveles educativos, en el marco del Decreto 1330 del 2019 el MEN expidió la Resolución 021795 del 2020, que obliga a pensar los programas académicos de las universidades a partir de resultados de aprendizaje, lo que viene ocurriendo hace más de veinte años en la educación básica y media. Orientar todas las acciones a la evaluación promueve aprendizajes “políticamente

lavados y culturalmente estériles” inscritos en “un estilo cognitivo mecanicista” que, por obligación, va imponiendo la segmentación de la conducta, la medición de “la actividad social en términos de entradas y salidas” y la reducción de “seres humanos a impresiones de computadora”, bajo la premisa de neutralidad en lo que se enseña y lo que se aprende (McLaren, 2005, p. 317).

Conclusiones

Como resultado del estudio realizado, el equipo de investigación entregó al MEN una serie de recomendaciones para actualizar los *Lineamientos Curriculares* del área de *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia*. En consonancia con lo descrito en este artículo, retomamos algunas de estas recomendaciones, vinculadas con la reflexión curricular para el área.

En primer lugar, consideramos pertinente que el MEN establezca un único documento que ofrezca orientaciones curriculares para el área, pues la dispersión de textos orientadores ha propiciado una confusión en la definición de criterios comunes de enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales escolares. Aún más, es preciso que se tenga en cuenta en la definición de este documento orientador la producción académica e investigativa existente en el país que se ha ocupado de los debates, reflexiones y análisis de las Ciencias Sociales en la escuela. Para nosotros, sin duda, esto último parte por apropiarse y dar un lugar de amplio reconocimiento a las propuestas de enseñanza que han desarrollado maestros en el país, lo cual hemos sugerido se realice por medio de la creación de un componente activo de participación propiciado por el MEN, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y el Ministerio de Cultura, en el cual, por medio de estrategias de apropiación social del conocimiento, se fortalezca y potencie el debate continuo sobre el currículo para establecer lineamientos que discutan la concepción del sistema de evaluación de calidad.

En la construcción de orientaciones curriculares se requiere claridad acerca de la diferencia entre la historia o la geografía como disciplina y la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar. El debate curricular del área implica centrar la discusión en las disciplinas escolares y en la comprensión de las articulaciones con las disciplinas sociales (entre ellas la historia y la geografía), como constatamos en la trayectoria investigativa de este saber escolar y los procesos de formación de maestros.

Por otra parte, consideramos pertinente que el MEN subordine cualquier política o reglamentación referida al currículo y la evaluación a los resultados de investigación, práctica y formación del campo de las ciencias sociales escolares. Los trabajos de consultoría e investigación que se realizan con presupuesto público y que fundamentan propuestas alternativas a las ya ampliamente institucionalizadas desde los años noventa deben ser apropiadas y desarrolladas por los organismos estatales y no solo dar legitimidad a aquellas investigaciones que sustentan los criterios desde los cuales se trazan las políticas estatales.

Aunque se ha concebido que el currículo escolar en Colombia no es prescriptivo, y se supone que existe una amplia posibilidad de formulación de propuestas curriculares en la escuela, consideramos que sí existen orientaciones rígidas con respecto a la evaluación, que hacen depender el currículo de los resultados de aprendizaje y de las competencias. Esto se constata en lo que la Ley 1874 del 2017 ha expresado al respecto:

Los referentes de calidad del MEN serán obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a los que se refiere el artículo 80 de la Ley 115 de 1994. (Artículo 6, parágrafo 2)

En el marco del análisis que hemos presentado en este artículo, es fundamental que se replanteen los alcances de las ciencias sociales y la historia en el ámbito escolar en las recomendaciones que está desarrollando la Comisión asesora del MEN para la enseñanza de la historia de Colombia (Decreto 1660 del 2019), por cuanto el área no es responsable de la crisis democrática del país, como se ha querido mostrar a través de los resultados de las evaluaciones masivas de competencias ciudadanas, que parten del supuesto de que su curricularización en la escuela resuelve las problemáticas de desigualdad, falta de justicia social y autoritarismo que vive el país.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza de la historia reciente: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (2017). Ley 1874 del 2017, por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>
- Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.
- Dowbiggin, I. y Goodson, I. (2003). *Estudio de curriculum: Casos y métodos*. Amorrortu.
- Gómez, J. H. (2004). *La construcción del conocimiento social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°*. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1712948/Marco+de+referencia+-+sociales+y+ciudadanas+saber+11.pdf/b3882132-a728-e68d-8d5a-5353f26fed53>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica de los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Ed.). (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pd>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/>
- Morales, V. (2016). *Proyecto de ley: Por el cual se modifica parcialmente la ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*.

- Palacios, N. (2018). El currículo de Ciencias Sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: Consonancias y disonancias. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS9.2.2018.06>
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo & Argumento*, 6(11), 162-192. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014162>
- Sánchez, N. A. y Bolívar, R. M. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 61-70.
- Rodríguez Ávila, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: Elementos para el debate. *Reseñas de la enseñanza de la historia* (pp. 29-56). Apehun.
- Rodríguez Ávila, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. S. Plá y Pagès, J. (Eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- Valbuena, P. y Rodríguez P. (2015). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en las universidades colombianas. *Teuken Bidikay*, 1, 185-206.

Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia

Notes to Think about Masculinities
in the Teaching of History

Anotações para pensar as masculinidades
no ensino de história

María Milagros Rocha*

Fecha de recepción: 01 de junio de 2021
Fecha de aprobación: 25 de noviembre de 2021

Para citar este artículo

Rocha, M. M. (2022). Apuntes para pensar las masculinidades en la enseñanza de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (57), 97-110. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13934>

* Universidad Nacional de la Plata. Correo electrónico: milagrosrocha@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-5361-0211



Resumen

El presente artículo, analiza qué voces generizadas y qué masculinidades imperan en la enseñanza de la historia, indagando estos aspectos en diversos documentos (planes de estudios, programas, diseños curriculares) de fin de siglo XIX, principios del siglo XX y del XXI, en Argentina. Los documentos hasta el momento consultados permiten identificar el protagonismo de una masculinidad hegemónica (Connell, 1997), una baja presencia de mujeres, junto a la incorporación en los últimos años de otros sujetos varones (en cierta forma también dominantes) ante el ingreso de la "historia desde abajo". Se pretende problematizar, en definitiva, al currículum como artefacto cultural, histórico, generizado y situado, así como identificar qué sujetos históricos se destacan y nombran en las fuentes.

Palabras clave

enseñanza de la historia; currículum; masculinidades; código disciplinar

Abstract

This work analyzes what gendered voices and what masculinities prevail in the teaching of history, and investigates various documents (Study Plans, programs, Curriculum Designs) from the end of the 19th century, the beginning of the 20th century, and the 21st century, in Argentina. The documents consulted so far allow us to identify the protagonism of hegemonic masculinity (Connell, 1997), a low presence of women, together with the incorporation in recent years of other male subjects (in a certain way also dominant) before the entrance of "history from below". The aim is to definitively problematize the curriculum as a cultural, historical, gendered, and situated artifact, as well as to identify which historical subjects are highlighted and named in the sources.

Keywords

history teaching; curriculum; masculinities; disciplinary code

Resumo

O presente artigo analisa quais vozes de gênero e masculinidades prevalecem no ensino de história, pesquisando diversos documentos (Planos de Estudos, programas, Desenhos Curriculares) do final do século XIX, início do século XX e do XXI, na Argentina. Os documentos até agora consultados permitem-nos identificar o protagonismo de uma masculinidade hegemônica (Connell, 1997), uma baixa presença de mulheres, aliada à incorporação nos últimos anos de outros sujeitos masculinos (de certa forma também dominantes) diante da entrada da "história desde abaixo". Pretende-se problematizar definitivamente o currículo como um artefato cultural, histórico, de gênero e situado, bem como identificar quais sujeitos históricos são destacados e nomeados nas fontes.

Palavras-chave

ensino de história; currículo; masculinidades; código disciplinar

Puntos de partida

Preguntarnos por *les sujetos* en la enseñanza de la historia nos lleva a problematizar algunos aspectos. Si pensamos rápidamente qué sujetos y actores del pasado emergen frecuentemente en las aulas, programas y diseños curriculares, la respuesta podría redundar, lamentablemente, en sujetos varones. Las mujeres ocupan, todavía, momentos de clases “especiales” o excepcionales, recortes en páginas de manuales, entre otros espacios mínimos (Moreno Sardá, 1986; Sánchez Durá, 2017; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Sant Obiols y Pages, 2011). Respecto a las categorías históricas frecuentemente utilizadas, podríamos inferir que la de clase es la que prima. Ahora ¿qué sucede con la de género? Retomando a Joan Scott (1999, 2011) ¿resulta una categoría útil para el análisis histórico? ¿Qué alcances y resistencias presenta su inclusión en la enseñanza de la historia? Mencionamos en principio que la relevancia de historizar las relaciones de género posibilita, siguiendo a Raewyn [Robert] Connell, reconocer un patrón social. En este sentido, Connell señala que

reconocer al género como un patrón social nos exige verlo como un producto de la historia y también como un productor de historia [...] Reconocer la masculinidad y la femineidad como históricas no es sugerir que ellas sean débiles o triviales. Es colocarlas firmemente en el mundo de la acción social. Y ello sugiere una serie de preguntas sobre su historicidad. Las estructuras de relaciones de género se forman y transforman en el tiempo. (1997, p. 43)

Connell se refiere a la categoría en cuanto producto de la historia y como productora de historia. Con base en este argumento pretendemos hurgar en los sujetos del pasado inmersos en el currículum a lo largo del tiempo, como producto, y asimismo analizar el currículum como construcción cultural y como productor de historia, en Argentina.

Alicia de Alba define al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos) que se expresan en una determinada propuesta político- educativa, por tanto esta no resulta ni aséptica ni neutral (De Alba, 1998). Siguiendo a Tadeu Da Silva (1999) y su análisis respecto a las relaciones de género y las pedagogías feministas, el autor alude al currículum como artefacto de género, que corporiza, produce y reproduce relaciones de género. Asimismo postula que las teorías feministas cuestionan la aparente neutralidad del mundo social, una sociedad edificada de acuerdo con las pautas del género dominante, es decir, el masculino. Bajo estas

premisas nos preguntamos ¿qué tipo de masculinidades produce y reproduce el currículum en historia? ¿qué cambios y continuidades se pueden identificar a lo largo del tiempo?

A continuación, presentamos un análisis incipiente, y en curso, que surgió en el marco de un trabajo final de doctorado. Para ello, consultamos la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM) del Ministerio de Educación, Argentina,¹ donde hallamos planes de estudios y programas de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, pertenecientes a colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales. Para analizar el siglo XXI consultamos los diseños curriculares para la Educación Secundaria de Ciencias Sociales e Historia (de primero a sexto año), escritos entre el 2006 y el 2011, correspondientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires,² Argentina. Nos centramos, por el momento, en un análisis cualitativo del currículum escrito como testimonio y fuente documental, siguiendo a Goodson (1991), o estructural-formal, en términos de De Alba (1998).

Con relación a estas inquietudes y preguntas, en el siguiente artículo presentamos tres apartados. El primero aborda aspectos conceptuales centrados en los estudios de masculinidades, puntualizando en categorías como masculinidad hegemónica (Connell, 1997) y arquetipo viril (Moreno Sardá, 2007, 2020). El segundo y tercer apartado ponen en juego esas categorías e indagan acerca de los sujetos que emergen en las fuentes documentales mencionadas. Nos interesa explorar las voces generizadas y las masculinidades que han ingresado en los escritos. Respecto a la delimitación temporal, si bien resulta amplia, permite comenzar a trazar un mapa con líneas de continuidades y ritmos de cambio. En definitiva, una exploración naciente que pretende continuar buceando en otros documentos del campo educativo.

Consideraciones conceptuales a partir de los estudios de masculinidades

Antes de referirnos específicamente a los estudios de masculinidades, señalamos la importancia de la historia de las mujeres. Esta se abre paso de forma

1 Se puede consultar la BNM ingresando a <http://www.bnm.me.gov.ar/>

2 Se pueden consultar ingresando a http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html.

decisiva, con nuevas preguntas y desafíos en el campo historiográfico, a partir de la década de 1970. En términos de avance y consolidación del campo, Graciela Queirolo argumenta:

si la Historia de las Mujeres constituye una disciplina académica que puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad es porque cuenta con un desarrollo profesional de casi medio siglo en las academias europeas y norteamericanas y de casi tres décadas en las academias del Cono Sur. (2020, p. 4)

Sin duda, la historiografía de las mujeres “sacudió a la disciplina” (Barrancos, 2008, p. 20), no solo a la “historia general”, sino que ha impulsado los estudios de género (Barrancos, 2005; Bock, 1991; Pita, 1998; Valobra, 2005), de las sexualidades (Elizalde *et al.*, 2009) y las masculinidades. En línea con los estudios de masculinidades, Gisela Bock (1991) manifiesta: “los últimos años han sido testigos de la aparición de ‘estudios de los hombres’—en su mayoría realizados por varones— que abordan las relaciones entre ellos y con las mujeres” (1991, p. 17). Dentro de este campo identificamos algunos autores anglosajones que abordaron tempranamente estas temáticas y son referentes al teorizar la categoría de masculinidad hegemónica, entre ellos: Raewyn [Robert] Connell (1987, 1995, 1997, 2005), Michael Kimmel (1997), Michael Kaufman (1997), entre otros. Conceptualmente, Connell (1997) esboza:

Los términos *masculino* y *femenino* apuntan más allá de las diferencias de sexo sobre cómo los hombres difieren entre ellos, y las mujeres entre ellas, en materia de género [...] La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. (1997, pp. 33, 35)

Desde este posicionamiento, Connell plantea las relaciones entre masculinidades, señalando hegemonía, subordinación, complicidad y marginación. Las masculinidades “hegemónicas” (término que recupera de Antonio Gramsci) las define a partir de un grupo que

exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social. En cualquier tiempo dado, se exalta culturalmente una forma de masculinidad en lugar de otras. La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema

de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. (1997, p. 39)

Y añade que la hegemonía no es una relación estática, sino una relación históricamente móvil. Asimismo, esta masculinidad hegemónica se comprende heterosexual, como mandato —y podríamos agregar, como heterosexualidad obligatoria— (Rich, 1999).

A mediados de la década de 1970 surgieron en Estados Unidos los primeros estudios sobre hombres y masculinidades, “cuando la segunda ola feminista ya había acumulado en el hemisferio norte miles de páginas con rigurosos estudios, análisis y ensayos, y los Women’s Studies se habían extendido por numerosas universidades” (Valdés y Olavarría, 1997, p. 11). A fines de los ochenta, en América Latina, irrumpen investigaciones con estas preocupaciones, “estudios de los hombres en tanto hombres” (Valdés y Olavarría, 1997, p. 9). Por estas latitudes encontramos ciertas producciones referentes, como las de Norma Fuller (1997), Teresa Valdés y José Olavarría (1997), José Olavarría, Patricio Mellado y Cristina Benavente (1998), Mara Viveros Vigoya (1997), Ondina Leal (1992), Luciano Fabbri (2021). Estas dejan entrever cómo estos temas delimitaron un terreno de indagación, principalmente en los noventa, y hoy día continúa acrecentándose y consolidando. En este sentido, el artículo de Juan Branz (2017) permite ver una síntesis de las principales discusiones y categorías teóricas, desde una genealogía político-académica de los estudios de masculinidades.

En relación con la heterosexualidad, Val Flores (2019) expresa “pensar la masculinidad sólo como una propiedad del cuerpo de los varones cis implica la cesión de un territorio político/afectivo/epistemológico al heteropatriarcado” (2019, p. 3). El ejercicio de analizar y problematizar las masculinidades presentes en la enseñanza de la historia pretende, entre otras cuestiones, disputar ese espacio, des-ocultarlo para desarmarlo. Al respecto, Flores aclara:

la ausencia y escasez de estudios sobre masculinidades lésbicas nos habla de una epistemología de la ignorancia que sepulta en la ignominia los procesos de estigmatización, criminalización y normalización [...] la pregunta sobre qué narrativas se pueden articular sobre futuros posibles, pero también de pasados reconocibles para las masculinidades lésbicas que no sean los archivos de la ignominia. (2019, p. 4, 9)

Nombrar y visibilizar epistemologías ausentes, ya advertido por la historiografía de las mujeres y género, nos invita a pensar qué identidades del pasado traemos al presente. Nos interpela, en términos de Santos (2009), para una epistemología de la visión. El autor alude a las epistemologías de las ausencias, tanto de conocimientos ausentes como de agentes ausentes, porque “permite revisar los límites de la representación en las ciencias sociales convencionales” (Santos, 2009, p. 92). En relación con el conocimiento, Diana Maffia (2020) expresa: “el modo en que definamos las comunidades de saber es también el modo en que integramos las sociedades y construimos comunidades políticas” (2020, p. 28).

Retomando la definición de masculinidades, Connell (1997) indica que hay relaciones de género específicas de dominación y subordinación entre grupos de hombres; enseguida enuncia que la masculinidad gay es la masculinidad subordinada más evidente, pero no la única. De ahí las relaciones de complicidad respecto a esa hegemonía, “las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido” (1997, p.41). Por último, la marginación se vincula a una autorización de la masculinidad hegemónica.

Michael Kaufman (1995), por su parte, agrega que el patriarcado se estructura no solo desde las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, sino también a partir de las jerarquías de poder que se establecen entre los distintos grupos de hombres y diferentes masculinidades. El autor continúa argumentando que para referirse a las masculinidades hegemónicas es preciso centrarse en el poder:

Los hombres hacemos muchas cosas para tener el tipo de poder que asociamos con la masculinidad: tenemos que lograr un buen desempeño y conservar el control. Tenemos que vencer, estar encima de las cosas y dar las órdenes. Tenemos que mantener una coraza dura, proveer y lograr objetivos. Mientras tanto, aprendemos a eliminar nuestros sentimientos, a esconder nuestras emociones y a suprimir nuestras necesidades. (1995, p. 8)

En suma, el mandato de masculinidad hegemónica se transmite, ejercita y retroalimenta, se produce y reproduce.

La categoría de dominación masculina de Pierre Bourdieu aporta al análisis por cuanto comprende que el androcentrismo (que se manifiesta en la ciencia, en el currículum, en la sociedad en sí) esconde una aparente neutralidad y omite toda justificación. En palabras del sociólogo:

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (2000, p. 22)

Esa lente masculina hegemónica, que domina, se cuela en el orden social aparentando, como dice el autor, neutralidad, universalidad, absteniéndose de justificación. Esto se puede hallar tanto en la historia investigada como enseñada. En diálogo con esta idea de prescindir de justificación, la periodista española Amparo Moreno Sardá introduce en su análisis, y como hipótesis, la categoría de arquetipo viril. La autora sostiene que:

en nuestro paso por el sistema educativo, hemos aprendido a identificar como humano un modelo particular y partidista de existencia humana correspondiente a lo que podemos identificar como un *arquetipo viril*. Un modelo históricamente atribuido a varones adultos de raza y clase dominantes. (2007, p. 97)

Moreno Sardá habla de la cultura humana como producto viril. La autora plantea algo semejante a lo que se viene exponiendo con relación a poder identificar esta masculinidad hegemónica, este arquetipo viril, presente en el campo académico y en la enseñanza,

el universo mental-discursivo que se deriva de haber asimilado como “natural-superior-humano” el *arquetipo viril*, universo del que se desprenden las claves del discurso histórico, del discurso lógico-científico. Es decir, frente a algunas propuestas realizadas entre quienes atienden a la “historia de la mujer”, aquí se propone estudiar la necesidad de clarificar *el sujeto histórico productor y protagonista del discurso histórico*, y se analiza quién es ese hombre que aparece como *protagonista de la historia* (cabe puntualizar: del discurso histórico). (2007, p. 90)

Esto último se vincula a lo propuesto por Connell (1997) en cuanto al género como producto y productor de la historia.

Por su parte, Elizabeth Badinter (2003) propone el concepto de “múltiples masculinidades”. La autora esboza que no existe una masculinidad universal, existen estas múltiples masculinidades como feminidades y a su vez plantea que “las categorías binarias son peligrosas porque desdibujan la complejidad de lo real en beneficio de esquemas simplistas y condicionantes” (Badinter, 2003, p. 49).

Ahora bien, contemplando el planteo de los autores nos preguntamos, entonces, qué lugar se le ha dado al estudio de las masculinidades en la historia investigada y enseñada y qué voces del pasado imperan en el currículum escolar. Veamos qué dicen los documentos a la luz de las categorías presentadas.

Masculinidades hegemónicas en programas de Historia, fin de siglo XIX y principios del XX

Las presidencias de Bartolomé Mitre (1862-1868) y Domingo Sarmiento (1868-1874) produjeron transformaciones en materia educativa. El primero se dirigió más que nada al nivel primario, pero a la vez se preocupó y generó espacios de educación secundaria. En 1863 se fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires y luego se edificaron en diversas provincias, como Catamarca, Salta, Tucumán, Mendoza y San Juan (Romero, 2008). Estos colegios estuvieron inicialmente orientados a un sector específico, elitista y a una formación enciclopedista (Tedesco, 1986). El segundo se preocupó por “educar al soberano”, a los sectores populares. En palabras de Romero: “un censo escolar que Sarmiento ordenó realizar mostró la existencia de un 80 % de analfabetos en el país, y sus resultados predispusieron los ánimos para la vasta obra de educación popular que emprendió” (2008, p. 105). De ahí la idea de hacer de las escuelas públicas un crisol y las medidas posteriores que dieron origen a las escuelas normales. De la mano de estas instituciones, comenzó a construirse una cultura escolar que abonaba por los sentimientos nacionalistas (Adamovsky, 2020). Esta impronta nacionalista, personificada en ciertos sujetos varones, destacados por su lugar de poder, virilidad, gloria, liderazgo y también por su heterosexualidad conformaron el panteón de héroes en las escuelas. Desde estos personajes, la masculinidad hegemónica emprendía su vuelo.

A fines del siglo XIX, en 1884, se incorporaron contenidos de Historia Argentina a los planes de estudio de enseñanza media, así como historia contemporánea desde la Revolución francesa (De Amézola, 2008). Luego de estas modificaciones, los contenidos continuaron casi iguales por más de cien años, “en síntesis, la visión mitrista de la Argentina moderna se transmitió a la escuela; su concepto de Nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al General San Martín” (De Amézola, 2008, p. 24). Es decir, los sujetos históricos presentes en el currículum escolar se mantuvieron por un largo tiempo. Retomando el planteo inicial de Connell (1997), podemos ver cómo esas masculinidades hegemónicas formaron parte de

las culturas escolares, como producto y como productor de historia. Bajo esta impronta comenzó a configurarse lo que Raimundo Cuesta Fernández (1997) nombra como *código disciplinar*: un conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia escolar, que se construye de un modo continuo y duradero en el tiempo, pero no estático. Se estableció entonces un código disciplinar que destacó a estos varones hegemónicos, “grandes hombres”, este panteón de héroes, silenciando y omitiendo otras identidades e historias de vida. Ese discurso generizado que se conformó en clave de continuidad destacó una “masculinidad asociada con cierta jerarquización del cuerpo del varón” (Scharagrodsky, 2007, p. 271) y, podríamos agregar, la presencia de ese arquetipo viril al que alude Moreno Sardá (2007, 2020). Hace unos años, la autora realizó una investigación en la que analizaba el manual más difundido en bachillerato de España en los años ochenta; así expone las inquietudes que motorizaron su indagación:

Tradicionalmente, los libros de Historia han centrado la atención en los héroes de las patrias. A principios del siglo XX se produjo una renovación que condujo a considerar que “el hombre es el protagonista de la Historia”. Muchas historiadoras de mi generación nos formamos en esta visión. Sin embargo, cuando regresamos a las aulas como docentes e investigadoras, advertimos que este “hombre” no tenía en cuenta a las mujeres. En consecuencia, nos preguntamos ¿De quién hablamos cuando hablamos del “hombre”? Y ¿cómo afecta esta explicación del pasado a la comprensión del presente y, en consecuencia, a las políticas para solucionar los problemas? (Moreno Sardá, 2020, p. 38)

El presente artículo parte de preguntas semejantes. En este caso, no nos detendremos a analizar manuales, sino ciertos documentos del campo educativo. A continuación desplegamos un análisis cualitativo de cuatro fuentes, de 1888, 1940 y 1945 pertenecientes a los colegios nacionales, y uno de 1920, correspondiente a las escuelas normales.

En el Plan de Estudios y los programas para los colegios nacionales, de 1888, los contenidos de Historia para primer año abarcan: “Historia argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas”; y seguidamente se indican:

II. Causas que influyeron en el descubrimiento del nuevo mundo. Viajes de los portugueses-Colón y sus viajes.

III. Exploración de las costas orientales del nuevo mundo—Pinzón y Lepe—Vespucio—Descubrimiento del Océano Pacífico. Juan Díaz de Solís—Magallanes—Primer viaje alrededor del mundo.

iv. Habitantes indígenas del territorio argentino. Los guaraníes. El Imperio de los incas–Conquista incásica en el territorio argentino.

v. Diego García. Sebastián Gabotto [Gaboto] y sus exploradores.

vi. El adelantazgo. D. Pedro de Mendoza. Fundación de Buenos Aires–Ayolas y sus exploraciones. La Asunción. Irala–Las encomiendas. (Colegios Nacionales, 1888, p. 14)

Si bien los contenidos se extienden, el recorte permite ver algunas cuestiones. En primer lugar, como aspecto notorio, mencionamos la cantidad de nombres propios que aparecen: nombres de varones, europeos, blancos, con un espíritu aventurero. En segundo lugar, destacamos la palabra *descubrimiento*, una concepción eurocéntrica de la historia y a la vez se nombra a las comunidades nativas como otros actores del periodo. Para segundo año se toma de referencia temporal “de las invasiones inglesas hasta el presente”. Los contenidos continúan enunciándose bajo una misma lógica, se observa una historia cargada de aspectos más bien políticos y siguen apareciendo nombres propios de varones, sintetizando en estos las funciones que cumplieron en un tiempo determinado, entre ellos:

v. Aspecto político de la Revolución. Primera Junta–Segunda Junta–El triunvirato y la Junta de Observación–La Sociedad patriótica–Segundo triunvirato–La Asamblea General Constituyente–El Himno Nacional.

vi. El General San Martín–San Lorenzo–Belgrano y los prisioneros de Salta–Vilcapugio y Ayohuma–San Martín y las operaciones por el Norte–Campo atrincherado en Tucumán [...]

xxiii. Presidencias de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca.

xxiv. Síntesis de los acontecimientos principales realizados para conseguir los fines de la Revolución de Mayo–Estado actual del país: administración, población, riqueza, vías de comunicación. (Colegios Nacionales, 1888, pp. 24-25)

Como se observa, hay una fuerte presencia de los aspectos políticos y al finalizar aparecen otras dimensiones de estudio, como la administración, población, riqueza, entre otras.

Por su parte, en tercer año se reservan contenidos del mundo antiguo, desde Egipto antiguo hasta Roma antigua. Los temas seleccionados versan sobre algunos pueblos y ciudades (civilización asiria, los medos,

los persas, la Siria, la Fenicia, Cártago, los helenos, los dorios, etc.); batallas y nombres propios de varones: Solón, Clístenes, Pericles, entre otros.

En cuarto año se indican contenidos de la época medieval y moderna. Allí observamos una lógica semejante:

i. La Edad Media–El mundo bárbaro–Alarico y los visigodos. Genserico y los Vándalos–Atila y los Hunos–Teodorico y los Ostrogodos–Clovis y los Francos,

ii. Justiniano y el imperio de Oriente–La Arabia–Los Árabes. Mahoma. Invasiones de los Árabes–Civilización árabe,

iii. Los árabes y los francos–Carlomagno–Conquistas y gobierno–Progresos de la aristocracia. –El feudalismo–Sarracenos y Húngaros.

iv. La Alemania a fines del siglo IX–Los emperadores germanos y los papas–Estado de la iglesia en el siglo XI–Gregorio VII–Concordato de Worms. (Colegios Nacionales, 1888, p. 46)

Nombres propios de varones, que ocuparon un lugar de poder en la época, en el ámbito de la iglesia o gobernando. Para quinto año sucede algo similar; en dicho nivel, se enseña el periodo “Historia americana, especialmente argentina, hasta la revolución”. Los nombres propios de los conquistadores continúan a la vista (Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, entre otros) y se menciona al padre Las Casas.

Por último, para sexto año, se aborda “historia contemporánea y especialmente argentina”. También se prolonga esa estructura de nombres propios y acontecimientos, principalmente políticos. El programa inicia con las etapas de la Revolución francesa, la revolución hispanoamericana, revolución de México, Venezuela, Nueva Granada, Chile, Argentina, independencia de Brasil, luego retoma contenidos europeos como la Revolución de 1830 en Francia, entre otros y vuelve a Historia Argentina. Otro dato por destacar es que este Plan de Estudios, respecto a los contenidos de Historia, no responde a un eje cronológico, sino que inicia en primer año con contenidos de historia argentina.

En otro documento, *Programas de Historia para los Colegios Nacionales*, correspondiente a 1940, observamos, en primer lugar, la presentación de contenidos en términos cronológicos. Los temas de primer año inician con Historia Antigua (antes iniciaban con Historia Argentina). Si bien persiste esa historia política que nombra a aquellos referentes

políticos propios del periodo, aparece, como inflexión, una historia atenta a otras perspectivas, que repara en aspectos sociales, culturales, religiosos, arte y religión, comercio. Como espacios geográficos destaca: Egipto antiguo, Mesopotamia, Fenicia, Palestina, Persia, la civilización egea, los griegos y Roma. Otro elemento por resaltar es que en el desarrollo de los contenidos de Grecia antigua se menciona:

xiv. La República; el consulado. Las luchas por la igualdad. La religión pública y privada. Los dioses magnos y los dioses familiares. El culto. Los presagios. Los sacerdotes. El culto de los muertos. La familia; el matrimonio; el divorcio, la autoridad paterna. La gens. La clientela. La ley de XII Tablas. ("Programa de Historia para los Colegios Nacionales", 1940, p. 5)

Se alude, llamativamente, a la familia, al matrimonio, divorcio y autoridad paterna, ingresando de esta manera otros temas afines a lo social, a la vida cotidiana, en donde indirectamente ingresan las mujeres al formar parte de las familias, el matrimonio y el divorcio, y en donde se visibiliza y destaca la autoridad paterna.

Para segundo año, en este caso, se toma de referencia temporal la Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea. Si bien continúan los nombres propios de varones destacados en diversos órdenes (por nombrar algunos, Justiniano, Mahoma, Miguel Ángel, Leonardo, Rafael, Cervantes, Calderón, Lutero, Calvino, Carlos V, Felipe II, Enrique IV, Luis XIV, entre otros), esto se ve aminorado por otros intereses que entran en juego en el programa, pero que no van en la línea de identificar otro tipo de masculinidades, ni en visibilizar a las mujeres (en este año solo se alude a Isabel I). Surgen otros aspectos, como invenciones y descubrimientos marítimos, etc. En tercer año se inicia mencionando a los pobladores de América: "las civilizaciones prehispánicas; Aztecas, Incas, Mayas, Chichas o Muiscas" (1940, p. 11). Se vuelve a esa secuencia de nombrar a quienes llegaron y colonizaron ciudades del continente americano; una vez más aparece una multiplicidad de nombres de varones que conquistaron territorio (Cristóbal Colón, Caboto, Vespucio, Ojeda, Pinzón, Lepe, Niño, Bastidas, Cabral, Hernán Cortés, Pizarro y Almagro, Mendoza, Solís, Magallanes, Alejo García, entre otros). Al final del programa se menciona, por ejemplo, "la sociedad en 1810. Distintos elementos de la población urbana: la gente culta, la plebe, los esclavos" (1940, p. 40). Se alude a la población más allá de estos referentes europeos y concluye señalando otros contenidos: "la campaña: el gaucho. -Los centros culturales del

Virreinato. -La Instrucción Pública-Universidades y Colegios. -La imprenta. - La situación del virreinato." (1940, p. 15).

Entre las aclaraciones que presenta el programa para cada uno de los niveles, se puntualiza y explicita que se efectuarán por lo menos dos trabajos monográficos anuales con temas fijados por el profesor, como "Colón, Caboto, Vespucio, Hernán Cortés, Valdivia, Mendoza, Ayolas, Irala, Garay, Vértiz, el Padre Las Casa y Liniers" (1940, p. 15). La referencia y el recorte continúan siendo estos sujetos masculinos dominantes como "temas". Se vuelve evidente el planteo de Schragrodsky (2007) ante la jerarquización del cuerpo del varón, y queda claro cuáles son los *cuerpos que importan* (Butler, 2020).

El título general de los contenidos en cuarto año es "Historia americana y argentina". Se detallan temas semejantes, nombres propios de quienes ocuparon lugares políticos en determinado periodo histórico y nombres de batallas. Respecto a los dos trabajos monográficos que se solicitan, se detalla: "los temas serán los siguientes: Moreno, Saavedra, el Deán Funes, Belgrano, San Martín, Laprida, Fray Justo Santa María de Oro, Martín Rodríguez, Brown, Paz, Lavalle, Rosas, Urquiza, Mitre, Sarmiento y Avellaneda" (1940, p. 20). Como expresamos, la atención se centra en estos personajes de la historia que ocuparon un lugar destacado, de poder. Muchos de ellos próceres, militares, abogados, presidentes, referentes de la Iglesia, entre otros. La recurrencia de una historia política representada en estos sujetos (varones) históricos se vuelve una impronta que permanece a lo largo del tiempo. Al respecto, Gonzalo de Amézola (2020) expresa que en las aulas caló profundamente el relato mitrista en donde surgía el papel de los héroes,

un puñado de hombres extraordinarios en quienes se encarnaban las ideas de emancipación. Sin embargo, Juan Bautista Alberdi ya había hecho notar la particularidad de que ese panteón presentaba el peligro de estar superpoblado de militares. Promover la emulación de los próceres fue el sentido principal que tuvo la enseñanza de la historia argentina en las aulas primarias y secundarias por más de un siglo. (2020, p. 17)

Retomando el planteo del autor, este trabajo aporta ejemplos específicos que abonan a esta teoría, al sumar una problematización y pregunta por las voces generizadas.

En el caso de quinto año, los contenidos se dirigen a un pasado lejano, "el hombre prehistórico", abarcando una temporalidad amplia que concluye en el siglo XIX. Los temas que se indican para la elaboración

de esos trabajos monográficos presentan, podríamos decir, una síntesis de los mismos. Persisten los sujetos históricos masculinos, principalmente europeos, y se diversifica el área de referencia: “Miguel Ángel, Leonardo, Rafael, Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Dante, Petrarca, Boccaccio, Castiglione, Maquiavelo, Erasmo, Shakespeare, Bacon, Galileo, Copérnico, Newton, Leibnitz, Harvey, Giordano Bruno, Descartes, Pascal, Hobbes, Spinoza, Locke, Corneille, Molière, Adam Smith, Ricardo, Montesquieu, Voltaire, Rousseau” (1940, p. 25). Surge acá otro elenco de voces masculinas, referentes del campo del saber, de la ciencia, literatura y arte. Se observa, pues, cómo este currículum visibiliza y prioriza a determinados sujetos masculinos, produciendo y reproduciendo una masculinidad hegemónica. Se destaca una posición de liderazgo de estos personajes, desde un cargo político o lugar de saber. La dominación masculina, en términos de Bourdieu (2000), opera de forma evidente.

En otro programa de Historia, también destinado a los colegios nacionales, pero en este caso también a los liceos de señoritas, de 1945, hallamos ahora en el programa de cuarto año contenidos que aluden a historia argentina (en el programa de 1888 los temas abarcaban historia medieval y moderna). En este caso, encontramos ciertas semejanzas con los programas anteriores: esa historia cargada de información política, batallas y nombres propios de varones; estos “grandes hombres” permanecen. En este programa se menciona, por ejemplo, al ministro Larrea, el almirante Brown, el general Alvear, San Martín, Rondeau, el gobernador Güemes, Fernando VII, Belgrano, los caudillos, gobierno de Martín Rodríguez, Bernardino Rivadavia, entre otros. Otro elemento coincidente es que las mujeres, claramente, brillan, pero por su ausencia; a excepción de que en este programa se nombra, dado el contexto histórico, a la infanta Carlota Joaquina. Asimismo observamos que en algunas oportunidades los contenidos enunciados en el programa abren a otros temas, más allá de lo político.

Ahora bien, detenernos en analizar principalmente documentos correspondientes a los colegios nacionales nos permite examinar, brevemente, otra dimensión, como su población estudiantil masculina. Al respecto, Francisco Ramallo (2016) indaga en el Colegio Nacional de Mar del Plata durante 1919-1929. El autor repara en que si bien estos colegios se caracterizaron por una enseñanza “tradicional” y “elitista”, también permearon estudiantes de otros sectores, gringos e hijos de inmigrantes (evidencia una cifra que supera las dos terceras partes de los jóvenes) y la asistencia de mujeres (que representan un tercio), es decir, un porcentaje menor, pero existente, que permite matizar algunos idearios.

En el caso del *Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales* de 1920, para primero y segundo grado en el área de Historia se menciona: “Sencillas biografías de los grandes hombres que han actuado en nuestro país en las diversas épocas. Observar los monumentos y otros homenajes que se rinden a su memoria y explicarlos sencillamente” (1920, p. 53). Se explicita como recorte el estudio de “grandes hombres” y las consideraciones que se han construido en función de su accionar.

En cuarto grado se menciona algo semejante, pero abre a biografías de otros “grandes hombres”; allí se menciona: “Sencillas biografías de los grandes hombres de la humanidad cuya acción haya sido trascendente en las ciencias, en las artes, en la política, la industria y la educación; relaciones con nuestra civilización” (1920, p. 53). Continúa esta lógica de enseñar destacadas personalidades.

En el caso de primero a sexto año, si bien no se explicita el estudio de biografías puntuales, ni nombres propios referenciando un periodo, los contenidos que surgen atienden aspectos generales diversos, políticos, militares, diplomáticos, administrativos, económicos, sociales, que se detallan de acuerdo con el recorte del tiempo y espacio por estudiar.

Para concluir, mencionamos que en función del análisis de los documentos podemos ver cómo, a lo largo del tiempo, se va configurando una serie de ideas y discursos dominantes en la enseñanza de la historia escolar. Este código disciplinar, al que refiere Cuesta Fernández (1997), repara un determinado sujeto. Varones destacados a partir de su paso en el poder político, o desde sus hazañas por conquistar territorio, ganar batallas, así como dominar un saber. Se pone de manifiesto una masculinidad hegemónica, un poder, dominio y control, como manifiesta Kaufman (1995). Retomando el planteo de Moreno Sardá (2007, 2020), podemos observar que el sistema educativo ha enseñado como humano un modelo particular y partidista de la existencia humana, que prescindió de justificación (Bourdieu, 2000). En buena hora, el protagonismo de estos “grandes hombres” comienza a diversificarse en la enseñanza al ingresar, en las últimas décadas, la “historia desde abajo”.

Pensar las masculinidades en los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia, de la Provincia de Buenos Aires, del siglo XXI

La enseñanza de la historia cobra otros sentidos a partir de la reforma educativa de la década de 1990 que buscó correr de eje esa historia patriótica nacional (De Amézola, 2020). Años después, la Ley

Nacional de Educación (impulsada en el 2006) y los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia que se impulsan durante esa década en la Provincia de Buenos Aires promueven una historia con una perspectiva más latinoamericana, menos nacionalista, y la historia reciente logra mayor relevancia. Asimismo, se fortalece el ingreso de la denominada *historia desde abajo*, que apuesta por la visibilidad de sujetos olvidados y destierra esa impronta de personalidades destacadas. Estas transformaciones conviven con ciertas continuidades, por ejemplo, la baja presencia de mujeres (en términos individuales y colectivos) así como el lugar relegado de las disidencias sexuales. Es decir, la historiografía que visibiliza a las mujeres y los estudios de género no llega a permear en demasía los diseños. Sí, surgen otras masculinidades, con otras características, como la de los obreros. Se podría decir que las representaciones de los obreros ocupan un lugar si se quiere subordinado a otras masculinidades hegemónicas, pero a la vez ellos ocupan un lugar dominante, de poder y control, en sus hogares. De un tiempo a esta parte, los obreros tomaron protagonismo en la historia investigada y enseñada.

El siglo XXI abre y habilita otras preocupaciones en la enseñanza de la historia, un replanteo de aquellos grandes relatos. Los diseños curriculares de ciencias sociales e historia dejan ver el interés por la historia social, poniendo “en evidencia no sólo la heterogeneidad de enfoques, sino que marca la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e incluso individuales tienen un lugar preferente” (“Diseño Curricular de Historia 2º”, 2008, p. 146).

En el caso de primer año, en Ciencias Sociales, comienza a desterrarse, de a poco, aquella denominación del “origen del hombre” por “origen de la humanidad”, aunque en algunas oportunidades el programa se refiere a “hipótesis sobre el origen del hombre” (2006, p. 74). Juan Carlos Ramírez Rodríguez (2006) postula que en las Ciencias Sociales resulta frecuente cierta confusión en el uso del término *hombre*, porque se emplea de forma “genérica” para denominar a la humanidad.

Hay otros ejemplos interesantes para destacar, en el caso de segundo año. En la Unidad 3 del *Diseño Curricular* se menciona la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Allí sí se refiere a los hombres específicamente, y con ello opera la fuerza del orden masculino en términos de Bourdieu (2000). Florencia Abbate, en su libro *Biblioteca feminista* (2020), expone que esta declaración se agregó como preámbulo de la Constitución de Francia de 1971 y que instituyó una ciudadanía

masculina restringida a los propietarios (ciudadanos activos); los varones que no pagaban impuestos eran considerados ciudadanos pasivos. En el caso de las mujeres, no solo quedaron excluidas de aquella declaración y de la definición de ciudadanía, sino también de los contenidos aludidos en dicho documento. Traer la figura de Olympe de Gouges y la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía*, de 1791, puede contribuir a disputar y desarmar lo que señala Bourdieu (2000). Como decíamos, en clave de continuidad, se observa una ausencia de mujeres. Dicho diseño abarca una temporalidad desde la baja Edad Media hasta el siglo XVIII, con la intención de analizar cambios y permanencias en la historia. A lo largo del programa se encuentran menciones como hombre renacentista, encomenderos, comerciantes, mineros, campesinos, personal del ejército, gobernadores, corregidores, señores de minas, hacendados, comerciantes, sacerdotes. En la unidad alusiva a la Revolución Industrial se nombra al proletariado y la burguesía industrial, entre otros sujetos (“Diseño Curricular de Historia 2º”, 2008). Se ve, por un lado, el ingreso de esta “historia desde abajo”, que se alejase esa impronta de nombres propios, de los conquistadores y se indican ocupaciones laborales diversas.

En el caso del diseño curricular de tercer año (2008) aparece con notoriedad el concepto de vida cotidiana. Respecto a las voces del pasado se alude a campesinos, burgueses, élite dirigente, sectores populares, Rosas y la elite intelectual, clase obrera, terratenientes, chacareros, peones y jornaleros, élites oligárquicas. Se referencian sectores sociales o individuos masculinos, algunos ocupando espacios de poder, otros en vinculación a las tareas laborales cotidianas, etc.

En el caso de cuarto año, se señalan contenidos que atienden a diversas dimensiones (políticas, sociales, económicas, entre otras), y, dada la temporalidad que aborda (primera mitad del siglo XX en escala mundial, latinoamericana y nacional), surgen diversos actores. En la unidad 3, “De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial”, por ejemplo, se referencian las migraciones internas, el triunfo de Roberto Ortiz; dado el periodo histórico aparecen los militares, el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), Juan Domingo Perón, el movimiento obrero, sindicatos, entre otros contenidos. La unidad finaliza planteando las “tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón” (“Diseño Curricular de Historia 4º”, p. 20). Entre otros aspectos, se indica el ámbito político, militar y sindical. Las múltiples masculinidades y representaciones que emergen allí tienen como

denominador común un poder verticalista, donde se alimenta y reproduce ese mandato de masculinidad hegemónica.

En quinto año, en la unidad 2, titulada “El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)”, se destaca en la última parte “el derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo” (“Diseño Curricular de Historia 5º”, 2011, p. 16). Como esbozamos, el movimiento obrero toma protagonismo y emergen otras representaciones de masculinidad. En este sentido, Ramírez Rodríguez (2006) manifiesta que con frecuencia los hombres son señalados como un conjunto homogéneo y que los estudios de masculinidades vienen a desarmar “esa perspectiva del hombre como universal, acotándolo y contextualizándolo” (2006, p. 39). De ahí que resulta interesante detenerse y analizar las múltiples masculinidades que conviven en un contexto determinado.

Respecto a sexto año, el “Diseño Curricular de Historia” está pensado para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y en Arte. Allí se retoman contenidos de Historia reciente argentina, para trabajarlos mediante modalidad de proyecto de investigación escolar. Los contenidos que se detallan en la unidad 2 aluden a “los años ’70. [sic] Movilización social y represión. Problemas de investigación”, la historia, memoria colectiva y olvido, la entrevista, el testimonio, historia de vida. Entre las opciones para elaborar el proyecto de trabajo, se nombran varios ámbitos donde se podrían problematizar las masculinidades, como las organizaciones armadas, los jóvenes y la militancia, el rock nacional y las representaciones que allí habitan. Valeria Manzano (2011), por ejemplo, aborda algunos de estos aspectos en su artículo “Tiempos de contestación: cultura del rock, masculinidad y política, 1965-1975”.

En suma, en estos documentos emergen otros sujetos masculinos que ocupan otros espacios y realizan otras actividades, más allá de la referencia a la figura en singular que ocupa un cargo de poder en determinado tiempo histórico. El ingreso de estos otros sujetos, de esta “historia desde abajo”, abre la posibilidad de diversificar el análisis y en esa reflexión pensar las masculinidades y sus representaciones. Siguiendo en la línea de los cambios, sería interesante que continúen ingresando otras masculinidades, que interpelen a las hegemónicas y

su heterocentrismo, por ejemplo, las masculinidades lésbicas como propone Val Flores. La historia de vida de Amelio Robles, en el contexto de la Revolución mexicana, puede contribuir en ese sentido. Al respecto, Gabriela Cano (2009) esboza:

Por razones más vitales que ideológicas Amelio Robles, quien antes se llamó Amelia Robles, se unió a las fuerzas levantadas en el sur del país bajo la bandera agrarista de Emiliano Zapata y, en medio de las rudezas de la guerra, se forjó una identidad social y subjetiva masculina. Al término de la contienda armada, Amelio Robles continuó ostentándose como varón y sostuvo su identidad masculina a lo largo de su vida, en su actividad pública y en la esfera privada, durante la vejez y la enfermedad. (2009, p. 16)

Traemos a colación esta biografía en vistas a seguir pensando las identidades que habitan y habitaron en el pasado. La historia de vida de Amelio Robles permite problematizar las identidades y representaciones que forman y formaron parte del ejército. Su participación tensiona y pone en cuestión ese ideario del ejército, institución donde justamente se produce y reproduce el mandato de masculinidad hegemónica. Esto abre otras dimensiones de análisis posibles. Por último, referenciamos que si bien surgen otras voces, ciertos privilegios continúan al manifestarse un currículum, todavía, masculino.

Consideraciones finales

Desde los años setenta, los estudios sobre masculinidades vienen investigando y pensando al sujeto varón en sus múltiples representaciones. Si bien estas reflexiones no son nuevas, y muchas de ellas se detuvieron en analizar manuales escolares (Moreno Sardá, 1986; Blanco García, 1999, entre otras) los intereses y preocupaciones que van en este sentido comienzan a cobrar relevancia en los últimos años y todavía queda mucho por indagar y des-ocultar, siguiendo a Da Silva (1999).

Puntualizando en el campo de la enseñanza de la historia, los documentos analizados permiten observar un código disciplinar que priorizó un sujeto masculino. Se hace presente una masculinidad hegemónica, retomando a Connell (1997), una posición de dominio y liderazgo que subordina otras masculinidades existentes. Siguiendo a Kaufman (1995), planteamos que el patriarcado se manifiesta y existe como un sistema de poder de los varones, no solo hacia las mujeres, sino también que ejerce una jerarquía de poder entre diferentes masculinidades. Los varones nombrados en los documentos de fin de

siglo XIX y principios del XX tienen características comunes que van en la línea de dominar un área, a nivel político, militar, controlando, venciendo en batallas que se nombran, dar órdenes o dominar un saber y ser referentes como principio de autoridad. Esta visión androcéntrica que se construye y retroalimenta prescindió de cualquier justificación (Bourdieu, 2000). Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, de Ciencias Sociales e Historia del siglo XXI, abren la posibilidad de pensar otros sujetos, otras voces masculinas “desde abajo”, como la de los obreros. Sin embargo, estos también ocupan un lugar hegemónico en sus hogares, en la historiografía y en la enseñanza.

Las categorías de masculinidad hegemónica (Connell, 1997), dominación masculina (Bourdieu, 2000) y arquetipo viril (Moreno Sardá, 2007, 2020) contribuyen a complejizar el análisis de la enseñanza de la historia por cuanto identifican, principalmente, ese tipo de masculinidad asociada a la virilidad, el poder, la gloria patriótica y la heterosexualidad. Durante más de cien años, como bien expresa Gonzalo de Amézola (2008), la historia patriótica y, de la mano de esta, el panteón de héroes, coparon y protagonizaron la enseñanza. En este sentido, el currículum, como conjunto de elementos culturales (De Alba, 1998) se expresa de un modo no neutral porque, justamente, es un artefacto de género (Da Silva, 1999). A partir del análisis de los documentos podemos ver cómo el currículum se manifestó (y manifiesta) masculino (Da Silva, 1999). Allí se produce y reproduce esa impronta, priorizando y enaltecendo un tipo de masculinidad: la hegemónica. En las últimas décadas (en buena hora), podríamos decir que la enseñanza de la historia habilitó voces de sujetos ausentes y otras tantas aguardan visibilidad y escucha.

Queda para futuras investigaciones explorar qué sucede en la práctica, en el aula, cómo se enseñan estos contenidos y qué materiales se utilizan.

En definitiva, el producto de la historia (Connell, 1997) marca un resultado, un devenir. Desafiarnos a seguir torciendo esa construcción es una oportunidad que aclama el presente, es pos de una historia plural y polifónica.

Referencias

- Abbate, F. (2020). *Biblioteca feminista: Vidas, luchas y obras, desde 1789 hasta hoy*. Planeta.
- Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina*. Crítica.
- Badinter, E. (2003). *Hombres ≠ Mujeres: Cómo salir del camino equivocado*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La Aljaba*, 9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la plaza y la casa*. Sudamericana.
- Blanco García, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de textos? *Kikiriki. Cooperación educativa*, 54, 47-52.
- Bock, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate Internacional. *Historia Social*, 9.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Branz, J. (2017). Masculinidades y ciencias sociales: Una relación (todavía) distante. *Revista Descentrada*, 1(1), e006. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>
- Butler, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Cano, G. (2009). Amelio Robles, andar de soldado viejo. Masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana. *Debate Feminista*, 39, 14-39.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity Press.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Connell, R. y Messerschmidt, J. W. (2005) Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), pp. 829-859.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Pomares-Corredor.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. (2020). *Enseñar historia: Temas y problemas*. [Edulphhttps://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595](https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595)

- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal.
- Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora, Homo Sapiens.
- Flores, V. (2019). *Con luz propia. Jornadas de Historia de las Mujeres, Mar del Plata*. https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Con-luz-propia_val-flores.pdf
- Fuller, N. (1997). Fronteras y retos: Varones de clase media del Perú. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 139-152). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículo: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, (291), 7-37.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 63-81). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Leal, O. (1992). Suicidio, honra e masculinidad en la Cultura Gaúcha. Cultura e Identidade masculina, *Cadernos de Antropología*, 6, 7-21.
- Maffía, D. (2020). *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Manzano, V. (2011). Tiempos de contestación: Cultura del rock, masculinidad y política, 1965-1975. En S. Elizalde, (comp.), *Género y generación: Estudios culturales sobre jóvenes* (pp. 23-57). Biblos.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal Edicions De Les Dones.
- Moreno Sardá, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Moreno Sardá, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: Una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En D. Maffía, *Apuntes epistemológicos* (pp. 31-70). UNR Editora.
- Olavarría, J., Mellado, P. y Benavente, C. (1998). *Masculinidades populares: Varones adultos jóvenes en Santiago*. Flacso.
- Pita, V. (1998). Estudios de género e historia: Situación y perspectivas. *Revista Mora*, 4, 72-82.
- Queirolo, G. (2020). Mujeres, historias y feminismos: Reflexiones desde Argentina y Chile. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 1-10.
- Ramallo, F. (2016). Los colegios nacionales y sus estudiantes: Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo xx (Mar del Plata, 1919-1929). *Revista Páginas*, 8(17), 141-155. <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/229>
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión. En G. Careaga, y S. Cruz Sierra (Coord.), *Debates sobre masculinidades, poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-57). México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género. <http://idepsalud.org/wp-content/uploads/2018/04/RAMIREZ-RODRIGUEZ-Y-eso-de-la-masculinidad.-Aportes-para-la-discusion-1.pdf>
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. Navarro y C. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159-211). Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (2008). *Breve historia de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres: Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego Franco y M. Moreno Seco (Coords.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria Editorial, Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Sánchez Ibáñez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: Estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant Obiols, E. y Pages, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas: Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Del Estante Editorial.
- Scott, J. (1999). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro y C. Stimpson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, 6(1) 95-101.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Solar.

Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.). (1997). *Masculinidad/es: Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres n.º 24. Flacso. https://joseolavarria.cl/sdm_downloads/masculinidad-es-poder-y-crisis/

Valobra, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*, 1, 101-122.

Viveros Vigoya, M. (1997). Los estudios sobre lo masculino en América Latina: Una producción teórica emergente. *Revista Nómadas*, 6. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999005.pdf>

Documentos

Ministerio de Educación, Argentina. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Biblioteca digital

Colegios Nacionales: Plan de Estudios y Programas. (1888). Decreto de 14 de enero de 1888. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002615.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria. Ciencias Sociales e Historia*. http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/diseño_curricular.html

Programa de Historia para los Colegios Nacionales. (1940). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001454.pdf>

Programa de Historia Argentina, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, 4.º año. (1945). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001514.pdf>

Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1920). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003228.pdf>

Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente*

Expressions of Epistemic Violence
on Initial Teaching Training

Expressões de violência epistêmica
na formação inicial de professores

Marcela Rivas Valenzuela**

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2021
Fecha de aprobación: 20 de enero de 2022

Para citar este artículo

Rivas Valenzuela, M. (2022). Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente. *Pedagogía y Saberes*, (57), 111-120. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14365>

* Artículo de reflexión derivado de investigación. Grupo de investigación Profesorado. Políticas de Formación y Praxis Profesional (Profop) DIUBB GI/VC 195723.

** Alumna del Doctorado en Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: marcerivas.12@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0003-2700-758X

Resumen

El presente artículo de carácter reflexivo desarrolla una línea argumentativa con base a la confrontación teórica-analítica de la episteme educativa en el ámbito de la formación inicial docente. Las categorías presentadas ponen en evidencia tres tipos de expresiones de violencia epistémica derivadas de la colonialidad frente a algunos conocimientos asentados en la academia universitaria como espacio de privilegio y poder, configurando relaciones dadas en el binario pedagógico de inclusión y exclusión. El enfoque presentado permite repensar el fenómeno educativo con base a la comprensión práctica del quehacer académico, especialmente cuando algunas de estas expresiones categoriales parecieran ser ignoradas, invisibilizadas o naturalizadas dentro de los estudios pedagógicos, acto que conlleva a su enquistamiento en la praxis educativa y, por tanto, no es advertida su incidencia en la deslegitimación del otro/sujeto epistémico, como un portador legítimo de saberes y conocimientos de valor.

Palabras clave

formación inicial docente; violencia epistémica; colonialidad; academia

Abstract

This following reflexive sort of article develops an argumentative line based on the theoretical-analytical confrontation of the educational episteme in the field of initial teaching training. The categories presented show three types of expressions of epistemic violence derived from the coloniality of knowledge established in the university academy as a space of privilege and power, configuring relationships given in the teaching binary of inclusion and exclusion. The approach presented allows us to rethink the educational phenomenon based on the practical understanding of academic work, especially when some of these categorical expressions seem to be ignored, made invisible, or naturalized within pedagogical studies, an act that leads to their entrenchment in educational praxis and therefore, its incidence in the delegitimation of the other/epistemic subject, as a legitimate bearer of knowledge and knowledge of value, is not noticed.

Keywords

initial teaching training; epistemic violence; coloniality; academy

Resumo

O presente artigo reflexivo, desenvolve uma linha argumentativa a partir do confronto teórico-analítico da episteme educacional no campo da formação inicial de professores. As categorias apresentadas mostram três tipos de expressões de violência epistêmica derivadas da colonialidade na frente de alguns conhecimentos instituídos na academia universitária como espaço de privilégio e poder, configurando relações dadas no binário pedagógico de inclusão e exclusão. A abordagem apresentada, permite repensar o fenômeno educacional a partir da compreensão prática do trabalho acadêmico, especialmente quando algumas dessas expressões categóricas parecem ser ignoradas, tornadas invisíveis ou naturalizadas nos estudos pedagógicos, ato que leva ao seu enraizamento na práxis educacional e, portanto, não se percebe a sua incidência na deslegitimação do outro/sujeito epistémico, como legítimo portador de saberes e conhecimentos de valor.

Palavras-chave

formação inicial de professores; violência epistêmica; colonialidade; academia

Introducción

Pensar en los espacios educativos como escenarios desde los cuales se proyecta y confía el desarrollo y el bien social es apenas una de las ideas más naturales e idealistas heredadas dentro del discurso educativo. Sin embargo, el proceso de escolarización y formación profesional implica mecanismos de acción que violentan de alguna manera el capital cultural que portan los estudiantes, incitando en este proceso de transculturación unívoca el despojo de sus propios significados y racionalidades con miras a la adquisición de contenidos disciplinares que legitiman unas complejidades cognoscitivas sobre otras.

Asimismo, estas prácticas legitimadas de carácter visible, invisible o ignorables, intencionadas o naturales por parte de quienes hacen educación son observadas en los espacios académicos, e incluso aún con mayor aprehensión dentro de las aulas de formación inicial docente (FID), donde los valores que orientan el quehacer profesional en el marco de la equidad, inclusión y calidad desde esta perspectiva incurren como avizores en la expresión de cierto tipo de violencia epistémica resguardada en eslóganes de dulce consonancia que amparan y esconden arbitrariedades culturales dadas en mecanismos de control y poder. Por tanto, reflexionar en torno a la configuración de las prácticas de los docentes en estos espacios que gozan de mayor jerarquía o estatus social no implica su exención en el ejercicio de violencia epistémica.

El acercamiento conceptual desde el cual se propone el desarrollo del artículo implica, en primer lugar, delimitar la locución de violencia epistémica como aquella práctica discursiva con materialidad propia que lleva la confrontación, invisibilización y creación de un *otro* (sujeto) que carece de valor en sus costumbres, razonamientos, creencias, saberes y conocimientos, por mencionar algunas. Por tanto, este acervo cultural de procedencia es víctima de valoraciones negativas, punitivas y estereotipadas, que llevan, en función de este análisis reflexivo, a cuestionar la figura del estudiantado que ingresa al sistema educacional-profesional para ser transculturalizado por conocimientos que gozan de privilegio y estatus. Así, estos enfrentamientos epistémicos dentro de la formación de profesores determinan las características de praxis educativas dirigidas a la colonización epistémica, enunciadas en relaciones de inclusión y exclusión, de saber y poder, sobre las cuales se construyen realidades (Castro-Gómez, 2000) cimentadas en estructuras simbólicas como la autoridad.

De esta forma, la tesis propuesta consiste en la argumentación de tres expresiones de violencia epistémica en el contexto de la FID. Para ello, se desarrollarán tres categorías de sentido reflexivo-crítico, que surgen del análisis teórico con base en la colonialidad del conocimiento instaurado en la academia universitaria, el cual pone de manifiesto dicotomías excluyentes de autoridad, poder, ignorancia e invisibilización. La argumentación se sustenta en las siguientes dimensiones: 1) Resignificación de saberes y conocimientos profesionales. El desajuste entre la teoría y realidad, 2) Expresividad vernácula y el proceso de transculturación del habla, y 3) Espacios áulicos. El autosilenciamiento epistémico.

Finalmente, se pretende dar cuenta de la forma en que operan a nivel discursivo, procedimental y práctico estas expresiones de violencia normalizadas en la academia. Estas determinan dentro de todos los espacios educativos en los cuales se proyecta y confía el desarrollo y el bien social declarado en estas primeras líneas la reproducción de discursos con cargas valorativas validantes e invalidantes con las cuales se pretende la inserción social de los sujetos violentados en una sociedad agredida.

A continuación, la exposición de las categorías reflexivas y su estructura argumentativa.

Resignificación de saberes y conocimientos profesionales. El desajuste entre la teoría y realidad

Una primera categoría reflexiva por argumentar es la que surge desde el emplazamiento crítico-teórico a la academia como contexto que, a decir de algunos autores, configura la “distribución del poder y los principios de control” (Bernstein, 1990, p. 25) que tienen lugar en el manejo de estructuras discursivas que promueven la invalidación del acervo configurado en escenarios que no consideran los principios metódicos y de rigor cartesiano. En este sentido, las instituciones de educación superior, dadas sus atribuciones científicas, han venido validando cierto tipo de conocimientos admisibles dentro del itinerario formativo del profesorado. No obstante, la presencia de otro tipo de entendimiento, como los saberes, queda relegada por no contar con auspicio y dedicación metodológica de estas instituciones, pero para ello es necesario, en primer lugar, hacer la distinción conceptual entre conocimientos y saberes.

El *conocimiento* lo entenderemos como aquel que deriva del trabajo científico con metodologías que se fundamentan en la rigurosidad, por lo tanto, es sistémico y se convierte en teoría científica. De esta manera, el conocimiento teórico puede ser señalado como aquel que es propio de la universidad, lo que le confiere validez y cabida dentro y fuera de ella, por cuanto puede ser transferible o universal en sus regularidades. No obstante, y evaluando la capacidad de estos marcos científicos, que no necesariamente pueden explicar o entender la realidad como esta es (Zemelman, s. f.), se propone la categoría Saber.

Dista de la anterior, puesto que el *saber* es aquello que portan los sujetos, el que surge del diálogo deliberativo entre la teoría y la realidad, es aquella comprensión experimentada con el tiempo de oficio y, por tanto, se construye en la experiencia. Sin embargo, por sus mismas características, no ha sido considerada válida dentro del espacio universitario. Es decir, “el concepto de saber se abre a un espacio de localización que sobrepasa los marcos establecidos por las ciencias tradicionales” (Klaus, 2002, p. 364). Autores como Tardif (2014) atribuyen al saber de los docentes un valor práctico, experiencial y social que define sus actuaciones de acuerdo con la comprensión de los contextos, más que con el conocimiento y manejo específico del contenido disciplinar adquirido durante la formación profesional docente.

Desde la concepción de Foucault (2000), quien define la condición de sometido, refiriéndose al saber sometido como el saber de la gente, que por lo demás y dentro del campo pedagógico, serían aquellos “descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Pérez, 2019, p. 88). Así rotula, desde la perspectiva académica, la devaluación de todo lo que no es producto de sus límites.

De esta forma, la diferencia entre ambos conceptos radica en la teorización. Mientras que el conocimiento es validado mediante su conceptualización, el saber se encajona en el medio práctico como un conocimiento de menor valor, que por carecer del cientificismo académico no tiene cabida en el currículum prescrito. Por lo mismo, la selectividad de contenidos en el plan de formación procede a discriminar de manera jerarquizada los conocimientos frente a los saberes (Alliaud y Vezub, 2015). De esta forma, una de las tantas —y por qué no, las principales— problemáticas presentes en la FID tiene que ver con la falta de legitimación por parte de la academia de

los saberes generados por los profesores del sistema escolar, donde los especialistas —aunque carecen en su mayoría de conocimiento práctico— han venido desarrollando el diseño curricular y los profesores se limitan a aplicar o ejecutar lo mandado (Ferrada y Turra, 2012). Esto tiene

Consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento. (Zemelman, s. f., p. 1)

Lo referido constituye, dentro de las diferencias conceptuales, el análisis que devela la primera expresión de violencia epistémica, por cuanto esta discriminación entre lo que se incluye y lo que se excluye —en rigor, conocimiento/saber— tiene sustento desde el atributo de *clasificación* señalado por Bernstein (1990), que deja a la vista cómo ciertos contextos ejercen control sobre la selección de la documentación temática por enseñar, los que obedecen a prácticas selectivas dadas en el interés curricular (Grundy, 1991) de los agentes educativos que gozan de prestigio y, por tanto, determinan aquello que debe o no tener presencia en los itinerarios formativos del docente. Lo anterior estima que los contextos educacionales estén modelados implícitamente por lógicas que develan el binario pedagógico selectivo dado en criterios de inclusión (conocimiento)/exclusión (saber) y con ello una tensión epistémica que invalida al cuerpo docente como agentes constructores de conocimiento.

Esta disminución del rol epistémico profesional del magisterio, dado en la desconfianza instaurada respecto a sus prácticas metodológicas de construcción de sentido, admite dentro de la trama argumentativa presentada el referirnos a la concepción de injusticia hermenéutica (Pérez, 2019), promovida desde los centros universitarios formadores de profesores, por cuanto no solo aborda el entendimiento del saber desde la vigilancia y el descrédito, sino además la intención de soterrar las voces de los sujetos; en este caso, todo aquel fuera del contexto universitario, con el propósito de restar espacios participativos en la construcción de sentidos (Pérez, 2019). Asimismo, tal cual advierte Zemelman (s. f.), esta deslegitimación del conocimiento experiencial provocada por la ceguera científica pudiese ser incluso de mayor significancia, por cuanto la emergencia de estos saberes

escasamente sistematizados advierten la presencia de una razón o razonamiento pedagógico que da sentido y pertinencia práctica a los contenidos curriculares.

De este modo, podríamos estar leyendo las facultades y sus escuelas de educación como espacios epistémicamente incompletos, enclaustrados, por cuanto han desechado la complementariedad de saberes que surgen desde instancias que discursivamente han sido catalogadas de menor valor. Y nos atrevemos, con potencialidad de impugnación, a señalar que el saber del docente es equiparable a la disciplinariedad científica dentro del campo formativo del profesorado, por cuanto rescata de manera empírica la gran mayoría de las lagunas formativas que demanda el estudiantado de pedagogía;¹ por tanto, se hace prioritario estudiarlo en relación con los elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2014).

Ahora bien, a lo anterior se suma un segundo momento referido a la formación continua, es decir, la atribución del derecho de capacitación de la academia. En cuanto a ello, no es de extrañar que, dadas sus atribuciones, esta se permita el ejercicio de capacitación, entendiendo de esta forma que porta y encierra los entendimientos disciplinares que permiten fortalecer las competencias profesionales de aquellos que se encuentran en una situación de desactualización con base en el avance de los conocimientos o los extranjerismos conceptuales, entendidos como los nuevos campos temáticos que otorgan aparente progresividad a las problemáticas o situaciones contextuales que pueden ser abordadas desde la pedagogía y, por lo mismo, se insertan en la curricularidad escolar producto de su visualización exitosa en contexto internacional. De esta manera, se atiende a las realidades externas que no necesariamente tienen pertinencia para la local y, desde las cuales, la política pública, a manera de complicidad, es la que determina a través de su derecho de autoridad lo que se debe o no enseñar.

De esta forma, el desajuste entre teoría y realidad, teorías y conocimientos disciplinares temáticos predomina sobre las prácticas reales de la profesión y, evidentemente, este proceso unidireccional determina la expresión de colonialismo epistémico. Se trata de una nueva racionalidad científica totalitaria, que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se regulan por sus principios

epistemológicos y por sus reglas metodológicas, tal como viene sucediendo con el conocimiento que los docentes generan, pero no es considerado por la academia (Santos, 2009), de ahí la necesidad de resignificar y resituar los saberes del profesorado como dimensión plausible dentro de la formación docente.

Expresividad vernácula y el proceso de transculturación del habla

Iniciamos esta segunda categoría, rememorando algunas frases icónicas que seguramente marcaron nuestra trayectoria académica y quedaron grabadas en nuestra retentiva y que, en más de una oportunidad, fueron objeto de reprimenda o censura a alguna expresión que no encajara dentro del entorno educativo: “Señor, modere su lenguaje, ¿acaso estoy pintado(a) en la pared?”, “¿Con esa boquita come pan?” o “Lávese la boca con jabón” son solo algunas de ellas. En este sentido, la acción pedagógica, para autores como Bourdieu y Passeron (1996), ejerce un acto de violencia simbólica (agregamos también violencia epistémica), sustentado en la imposición de ciertos significados selectivos y de exclusión, dados en la arbitrariedad cultural, que para la comprensión de esta segunda categoría tendrían lugar en la diferenciación entre alta y baja cultura, expresados en los recursos lingüísticos que dan espacio a la categorización del habla.

Se estima que los contextos educacionales están modelados implícitamente por códigos propios de la estratificación social, que develan el binario pedagógico selectivo dado en la inclusión/exclusión. Ahora bien, estos parámetros expresados en la selectividad de lo admisible y lo no admisible dentro del espacio educativo constatan la gradación social o el estatus asociado a contextos y, por tanto, ese manifiestan en códigos de carácter restringido y elaborado² (Bernstein, 1990), donde este se permite, mediante la autoridad educativa, modelar y corregir el habla de quienes se encuentren al margen respecto de su utilización.

En cuanto a la clasificación de los códigos propuesta por Bernstein, se dice que los códigos restringidos son particularistas en cuanto a su significado,

1 Investigaciones de carácter empírico han promovido el debate sobre la renovación curricular de la formación inicial de los docentes, entre ellas el trabajo realizado por Ferrada, Villena y Turra en el 2015, con la obra titulada *Transformar la formación. Las voces del profesorado*, a objeto de proponer un modelo formativo en la FID que considere las demandas y requerimientos de los profesores en ejercicio.

2 Bernstein, propone la clasificación entre códigos restringidos y elaborados. La distinción considera la (in)dependencia del contexto, el uso del lenguaje con mayor o menor grado de dificultad, innovación y expresión individual, así como la exposición de la individualización del pensamiento. Se relaciona con el lenguaje público y formal (Bernstein, 1977), propios de situaciones familiares y coloquiales, en contraste con el de la academia o la escuela.

pero universales de acuerdo con sus modelos, puesto que este se encuentra disponible de manera general para los usuarios en diferentes contextos, mientras que los códigos elaborados están centrados en el significativo de carácter universal³, lo que presupone un modelo discursivo particularista, de acceso restringido, propio de un colectivo asesorado por el conocimiento del acervo lingüístico de prestigio, que es el origen de la distinción en su uso.

De lo anterior, surge una segunda categoría reflexiva, relacionada con las limitantes expresivas al lenguaje del estudiantado, que obedece a una episteme personal y cultural. En este sentido, el binario pedagógico implica para la academia el uso de registros orientados al código elaborado, con formalismos contenidos en estructuras de habla acabada, “correctas”⁴ y proxémicamente lejanas, que carecen en este sentido de los componentes sensitivos del saber expresivo. En cuanto a este último, se entiende como aquel que se adquiere en la experiencia cotidiana y que es propio del entramado vernáculo. Por lo demás, el uso y la aprehensión de este saber concede identidad cultural al sujeto, que porta en sus variaciones lingüísticas, elementos propios del grupo social, del espacio local y de estilos⁵ que los caracterizan, es decir, sociolecto e idiolecto, respectivamente.

En el contexto anterior, repensar la estratificación de los códigos en el marco de las distinciones sociales admite rescatar el constructo teórico pronunciado por Jürgen Habermas en cuanto a la teoría de la acción comunicativa, dado en los propósitos y fines sociales de acuerdo con la configuración basal de sistemas y mundo de la vida (Robles, 2012) como estructuras sociales categóricamente definidas.

Se evidencia en lo propuesto por Habermas la configuración de un entendimiento respecto a las formas subjetivas de interacción o dinámicas sociales generadas a partir del conocimiento del individuo y sus relaciones dentro de las organizaciones dadas a la integración sistémica (los sistemas) y social (mundo de la vida) (Garrido-Vergara, 2011). Respecto de esta distinción organizacional, cabe señalar en cuanto al mundo de la vida, y sus componentes estructurales,

se consideran los rasgos propios de la cultura, la sociedad y la personalidad; estos aspectos que configuran los modelos distintivos de interacción sobre los cuales se construye la identidad de ser individual (Habermas, 1981), es decir una episteme que lo caracteriza en función de las experiencias adquiridas en la dinámica natural dada en el mundo de la vida.

Desde este planteamiento, el carácter intrínseco particular en la composición del lenguaje vernáculo, especialmente dado para las clases dominadas, recrea caracteres expresivos particulares —también denominados saberes expresivos—, que se enfrentan a las estructuras elaboradas del lenguaje racionalizado. Esta confrontación epistémica genera —como resultado de una arbitrariedad cultural dada en el poder simbólico que tiene la academia (subsistema)—, la distinción entre buen y el mal hablar. Esta distinción se recrea como resultado de la educación y, para la formación de profesionales, especialmente pedagogos, es objeto de constante evaluación y monitoreo, por cuanto el lenguaje es la herramienta de base para el ejercicio de la enseñanza. “La necesidad de alcanzar una pragmática universal, es decir, un conocimiento (o “ciencia”) sobre la lingüística capaz de integrar las estructuras (o subsistemas) universales y validados [en la] ciencia del lenguaje basada en estructuras universalizadas y válidas en cualquier contexto comunicativo” (Garrido-Vergara, 2011, s. p.) pone en evidencia el interés de abordar la segunda expresión de violencia epistémica dada en la colonialidad expresiva. Ahora bien, reconocida la importancia de la comunicación como herramienta de interacción sobre la cual se han proyectado las sociedades y sus distinciones, considerando sus fines y propósitos, cabe preguntarse qué pérdida conlleva para el estudiantado el despojo de su expresividad originaria con miras a la adquisición de un código elaborado propio de una epistemología ajena a su cuna.

En la principal pérdida consideramos *la identidad primaria*. Así como es posible identificar o caracterizar la fisionomía de un sujeto, atribuyendo rasgos distintivos que lo particularizan y diferencian de otros, es posible admitir desde el campo de la lingüística cualidades que otorgan identidad a la expresión socio-cultural y personal de los individuos. Estas formas de habla particular que caracterizan a los hablantes son portadoras de contenido histórico y contextual, que configuran los rasgos expresivos de quien comunica, manifestando las cualidades o los atributos propios del consenso social de normas dentro de un entorno natural y cotidiano. De esta forma, el sujeto adquiere y configura con identidad y pertinencia a su contexto un modelo de saber expresivo intersubjetivo, destinado

3 Entendimientos o conocimientos compartidos por la comunidad científica, por tanto comprensibles de manera transversal para el colectivo partícipe de esa comunidad o área de conocimiento.

4 Entiéndase la variabilidad de lo acertado o adecuado de acuerdo con una condición o circunstancia determinada.

5 El lingüista Eugenio Coseriu (1981), desarrolla la distinción del lenguaje sincrónico por medio de grupos (diatrático), de espacio (diatópico) y de estilos (diafásico).

a establecer una comunicación e interacción efectiva que posibilite su comprensión y participación dentro de un espacio común.

En cuanto al saber expresivo propuesto por Coseriu (Kabatek, 2017), desde las atribuciones del conocimiento se puede criticar su falta de fiabilidad, debida a su enmarcamiento de enunciación que carece de racionalidad (Habermas, 1981), por cuanto no se evidencian las estructuras propias del acervo académico legitimado como lo “socialmente aceptado” propio del código elaborado de Bernstein. De ahí, la segunda expresión de violencia epistémica que emplaza a la academia en términos de la imposición de estructuras sofisticadas —mediante un proceso de transculturación que ha promovido el empleo y la validación de un único registro capaz de sostener a través de sus recursos estilísticos orales y escritos—, la transmisión de los conocimientos y el acceso a escenarios sociales de mayor prestigio determinados en el acervo lingüístico estudiado y refinado, que excluye las formas de intercambio mediado en estructuras menos sofisticadas.

El código elaborado, por medio de sus regulaciones, induce en sus hablantes una sensibilidad hacia las implicaciones de la exclusividad y de diferencias y apunta a las posibilidades inherentes a una compleja jerarquía conceptual para la organización de la experiencia. (Bernstein, 1977, p. 136)

Por otra parte, este enmarcamiento enunciativo basado en la diferenciación de códigos rotula, por ejemplo, algunos de estos saberes expresivos como “vicios del lenguaje”, promovidos como formas incorrectas de la expresión en las llamadas competencias comunicativas. En relación con ello, algunos de estos vicios o procedimientos denominados incorrectos portan una carga ventajosa que descubre, en quien los enuncia, intenciones de recrear un lenguaje en ocasiones mucho más sensible, cercano y sincero a la naturaleza de la realidad. Así, también, es posible advertir que la propiedad léxica del buen hablar es susceptible de estrechez en el ámbito de la evocación sensitiva espontánea, en la que su empleo genera distanciamiento entre aquellos que no interactúan al mismo nivel de códigos. Esto ocurre, por ejemplo, entre estudiante y profesor, donde este último es modelo del registro y, por tanto, el principal responsable de su enseñanza. Para efectos prácticos, esta responsabilidad recae con mayor incidencia en profesores de las disciplinas humanistas.

A lo anterior, se agrega el componente de violencia simbólica, señalado por Bourdieu y Passeron, “que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones

espontaneístas de la acción pedagógica” (1996, p. 37), ante la cual, la identidad primaria en su capacidad expresiva vernácula dentro de la FID es sustituida por estructuras de habla elaboradas pertinentes, en este caso, al rol pedagógico. Lo anterior se refrenda planteando:

A medida que una persona aprende a subordinar su conducta al código lingüístico, el cual es expresión de su rol, se le ofrecen diferentes órdenes de relación [...] la transformación lingüística del rol el principal portador de significados: a través de los códigos lingüísticos, se crea la relevancia, la experiencia adquiere una forma determinada y se constriñe en la identidad social. (Bernstein, 1977, p. 132)

Por lo mismo, esta acción de violencia epistémica y simbólica nos habla de la subordinación de lo propio; de la expresividad vernácula; de la identidad primaria dada en la aprehensión del rol, que es determinado según el código lingüístico como portador de significados (bueno/malo, correcto/incorrecto, buen/mal hablar) que agreda la identidad de los grupos sociales, por cuanto los rotula y categoriza.

En consecuencia, se advierte que la expresividad vernácula que admite componentes de naturalidad, de sensibilidad de argot y recursos de estilo es categorizada como un saber comunicativo de bajo grado, el cual no es considerado y, en muchas ocasiones, es punible y censurado. La degradación a la expresividad del otro/estudiante anula la posibilidad de rescatar y promover lo primigenio, como la cultura de las localidades, de la familiaridad, de la naturalidad y, ni qué decir, de las expresiones ancestrales dentro de la FID.

Finalmente, cabe señalar que este proceso de transculturación de códigos, dentro del contexto de la formación inicial de profesores, lleva en el mejor de los casos al desarrollo de las llamadas competencias comunicativas, custodiadas y vigiladas a través de los procesos de evaluación académica. Pero también a la ficcionalidad expresiva y la alteridad, por cuanto denotan en su adquisición las características del lenguaje propiciado en un contexto controlado, vigilado e intervenido en molduras epistémicas foráneas que revisten la intencionalidad pedagógica del habla, desde el cual se construye una nueva subjetividad identitaria expresiva, dada en el escenario de la conformación del rol profesional.

Espacio áulico: el autosilenciamiento epistémico

Esta última categoría por desarrollar, a diferencia de las anteriores, considera dentro de su inteligibilidad el ejercicio pacífico de la confrontación epistémica,

dado que para su expresión no es necesaria la imposición, sino más bien el asentimiento del sujeto en posición de inferior; que procura puntos de encuentro e inflexión entre aquello que porta y lo que pretende adquirir.

Pensar esta última expresión implicó repasar la experiencia académica del estudiantado, proceso en el cual fue posible advertir una forma casi imperceptible en la expresión de violencia. Si bien esto no confronta ni genera alteridades como resultado de la negación o invención del otro, sí provoca el cuestionamiento casi inconsciente respecto a la valía de los propios saberes, conocimientos y creencias personales, debido a los dispositivos o mecanismos del saber/poder referido en Castro-Gómez (2000), que alude a la investidura de autoridad en la posesión de conocimiento. En este sentido, autores como Bourdieu y Passeron (1996) señalan que toda acción pedagógica implica actos de violencia simbólica producto de un poder arbitrario, que sustentan las bases para el desarrollo de esta tercera expresión de violencia epistémica, donde nos permitimos eximir al profesorado académico, aunque no del todo, con el propósito de orientar la reflexión hacia el estudiantado como sujeto cognoscente.

Nos referimos con esto a un tipo de violencia autoimpuesta y en relación con la autenticidad testimonial objetada en sí misma, que con miras a la adquisición, retribución o recompensas procura perfilar sus significados en función de coincidir con aquello que lo condiciona (la aprobación del medio). Es un encarcelamiento determinado en la (auto)vigilancia que nos atrevemos a señalar como producto de la marginación epistémica, que no hace daño, particular e inadvertida, en la que el sujeto no se deja ver completo, por cuanto se vigila para que las oportunidades de intercambio en el aula sean capaces de equipararse a los ámbitos temáticos de estudio, lo que no admite una lucha, sino más bien un sometimiento deliberativo dirigido a lo que se proyecta aprehender mediante un vínculo intersubjetivo dado dentro del grupo áulico, como aquello dentro de los límites de lo aprobado.

En este sentido, puede observarse de acuerdo con lo planteado por Foucault, “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2003, p. 185), que en función de esta última categoría no solo implicaría aquellos elementos externos, sino más bien los de carácter personal. Por lo mismo, esta práctica autoinfligida no alcanza a ser advertida como un acto de violencia debido a sus características prácticamente epidérmicas; los roles áulicos de estudiante y profesor comparten un contrato interactivo en el

que los educandos acallan sus significaciones, en aras de lograr un acoplamiento cognoscitivo interesado, ajustado a los lineamientos pedagógicos en virtud de la homogeneidad y unificación del resultados como dimensión autovalorativa.

Finalmente, y aunque pareciera no haber expresiones de violencia, el acto de autosilenciamiento dentro del espacio educacional implica advertir en “el papel de los alumnos [que estos] no son páginas en blanco y no se escribe sobre ellos arbitrariamente y para siempre” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 28). Por tanto, la búsqueda de la estandarización esconde en el estudiantado aquello que no se expresa, aquello que se resguarda susceptible y valioso a fin de que no sea cuestionado.

Es así como esta búsqueda de unificación y nivelación de los grupos en que los estudiantes demuestran altas capacidades de aprehensión de lo cognitivo, práctico y discursivo dentro del ámbito pedagógico podría ser indicador de una invisible práctica de autosilenciamiento, en la que recoge el modelo formativo profesional que no cuestiona. Más bien, asume con agrado las estructuras requeridas en el proceso de adquisición de los elementos del rol profesional, inadvirtiéndose incluso algunas de las categorías anteriores.

Conclusión y reflexión final

Si bien la academia se ha mostrado como un espacio inclusivo, abierto y participativo y promotor de libertad (especialmente de pensamiento), este análisis reflexivo interpela las atribuciones formativas que las caracterizan, especialmente cuando se ha hablado de la FID como itinerario estructurado a la luz de lógicas de autoridad y poder (Dogliotti, 2010). Esto ha determinado tensiones entre saberes, conocimientos, uso del lenguaje y autenticidad testimonial como dimensiones desde las cuales se han reproducido y legitimado algunas expresiones de violencia epistémica.

Repensar alguna de las prácticas académicas referidas dentro del contexto universitario y en el ámbito de la FID implicaría, desde esta propuesta, resituar la academia como un espacio que considere lo dialógico e inclusivo de los colectivos sociales-profesionales (estudiantes y profesores) así como sus saberes, con el propósito de enriquecer el sistema epistémico con base en la interacción, la participación y el análisis crítico.

Desde aquí, es significativo postular en primeros términos una universidad capaz de resignificar el colectivo docente como sujeto epistémico, siguiendo a Olga Lucía Zuluaga (Klaus, 2019), y con miras al

intercambio cognoscente, de manera que tanto conocimientos como saberes sean campos legítimos dentro de la formación profesional, desde los cuales puedan configurarse las nuevas líneas formativas, considerando la complementariedad ontológica en el encuentro de las realidades.

De esta forma, asumir las limitantes académicas impuestas por factores como autoridad/poder o inclusión/exclusión, a fin de resolverlas, involucraría dirigir la apertura del conocimiento a dimensiones valorativas del saber en función de objetos y conceptos que circundan lo pedagógico como ámbito de complementariedad en la construcción del sentido formador. De esta forma, se propiciaría el rescate de los valores contextuales que envuelven e inciden en el saber de los profesores y de los sujetos en formación, así como la praxis educativa en concreto, lo cual otorgaría pertinencia conceptual, metodológica y procedimental a la academia formadora desde el campo práctico de la pedagogía y abriría espacios de construcción reflexiva en los que la universidad se permita recuperar los sentidos y significaciones que residen fuera de los lindes de la academia (Zuluaga *et al.*, 2003).

Finalmente, se esperaría de esta forma y en relación con el estudio y análisis de las categorías revisadas, promover acciones deliberativas en los centros universitarios, a fin de integrar los conocimientos prácticos provenientes de los diversos escenarios educativos empíricos, que contribuyen con pertinencia a la formación sobre la base de los marcos prácticos del rol profesional docente. Con ello se busca trascender la colonialidad del conocimiento como acción académica tradicional, heredada y homogeneizadora, que no admite la renovación de lecturas a sus problemáticas epistémicas.

Referencias

- Alliaud, A. Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130. http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1325_01.pdf
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*. Akal. <https://es.scribd.com/document/386678747/Clases-codigos-y-control-Bernstein-pdf>
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para la teoría de un sistema de enseñanza*. (2.ª ed.). Fontamara.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) (Eds.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761544>
- Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista Pedagógica Crítica*, 11, 207-217. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.452>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Garrido-Vergara, L. (2011). Reseña de "La teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. *Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. (3.ª ed.). Morata.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf
- Kabatek, J. (2017). La construcción de la historia del español a partir de los corpus: entre "lenguas individuales" y "tradiciones discursivas". En M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto y E. Landone (Eds.), *El español y su dinamismo: Redes, irradiaciones y confluencias* (pp. 17-30). https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/bib_01/01_016.pdf
- Klaus, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la modernidad: Entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45, 169-203. www.moebio.uchile/45/robles.html

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (1.ª ed. en eBook PDF). Narcea.

Zemelman, M. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ipecal. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>

Zuluaga, O., Echeverría, A., Martínez, A.; Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Objeto, propósitos y formas de intervención de la expresión motriz*

Object, Purposes and Forms of Intervention of the Motor Expression

Objeto, fins e formas de intervenção da expressão motora

Juan David Paz Benavides**
Leidy Liliana Burbano Galeano***

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2020
Fecha de aprobación: 3 de agosto de 2021

Para citar este artículo

Paz Benavides, J. D. y Burbano Galeano, L. L. (2022). Objeto, propósitos y formas de intervención de la expresión motriz. *Pedagogía y Saberes*, (57), 121-130. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-12809>

* Este artículo es resultado de la investigación profesoral titulada “Sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Cesmag a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del departamento de Nariño”, financiada por la Universidad Cesmag, San Juan de Pasto, Colombia.

** Universidad CESMAG. Correo electrónico: jdpaz@unicesmag.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0001-8459-4341

*** Profesora Universidad CESMAG. Correo electrónico: llburbano@unicesmag.edu.co



Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación cuyo objetivo fue resignificar los sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Cesmag, a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del Departamento de Nariño. Las acciones sobre las que se construye este escrito se desarrollan con la intención de analizar objetos, propósitos y formas de intervención de la tendencia Expresión Motriz. El resultado de este proceso, evidencia que esta tendencia se construye desde un enfoque de complementariedad y se concluye que visibiliza sectores históricamente excluidos por tendencias hegemónicas de la Educación Física.

Palabras clave

currículo; educación física; expresión motriz; motricidad

Abstract

This article is the result of an investigation whose objective was to redefine the meanings of the curriculum of the Degree Program in Physical Education of the Cesmag University from the bodily practices of the Andean, Amazonian and Pacific areas of the Department of Nariño. The actions described in this writing evolve around analyzing objects, purposes, and forms of intervention of the Motor Expression trend. The result shows that this trend is built from a complementarity approach and it is concluded that it makes visible sectors historically excluded by hegemonic trends in Physical Education.

Keywords

curriculum; physical education; motor expression; motor skills

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi resignificar os sentidos do currículo do Programa de Graduação em Educação Física da Universidade Cesmag, a partir das práticas corporais próprias das regiões andina, amazônica e pacífica do Estado de Nariño. As ações sobre as quais conclui-se esta escrita são desenvolvidas com o propósito de analisar objetos, fins e formas de intervenção da tendência Expressão Motora. O resultado desse processo mostra que essa tendência é construída a partir de uma abordagem de complementaridade e conclui-se que ela torna visíveis setores historicamente excluídos pelas tendências hegemônicas da Educação Física.

Palavras-chave

currículo; educação física; expressão motora; motricidade

Introducción

El problema de fondo que afecta a las tendencias de la educación física para ser pertinentes en el departamento de Nariño tiene que ver con el imaginario social y con el concepto que se tiene de esta disciplina en cada contexto histórico y social, producto de la ausencia de reflexión epistemológica en los programas.

Abordar la disciplina a partir de sus indicios implica hacer lecturas desde una perspectiva socio-cultural y sus actores sociales, dado que esto permite comprender los imaginarios que se han construido acerca de la educación física y, a la vez, resignificar y reconstruir su sentido, sus modos y sus procesos desde su complejidad misma para aportar a la construcción curricular. Esta última tiene que procurar responder a elementos de actualización, modernización y pertinencia, propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (2013).

Este artículo es producto de la investigación profesoral titulada “Sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Cesmag a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del departamento de Nariño”, la cual propone hacer aportes al currículo del programa, de cara a los procesos de renovación de registro calificado y de acreditación de alta calidad. Para estos efectos, la calidad se entiende como una propuesta de educación alternativa que se constituye como una necesidad histórica y social de nuestros territorios, para romper con el colonialismo cultural y el histórico sometimiento a los paradigmas elaborados para mantener modelos sociales basados en la desigualdad (Vega, 2015).

En este sentido, se planteó como objetivo general de la investigación “resignificar los sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Cesmag a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del departamento de Nariño”. Para alcanzarlo, se plantearon tres objetivos específicos; sin embargo, este artículo se construye únicamente sobre una parte de los resultados del primero de ellos: analizar las tendencias disciplinares de la educación física desde la perspectiva sociocultural.

Los procesos de deconstrucción curricular en educación física —como seguramente en otras disciplinas y ciencias— han pasado por etapas de maduración; tal como lo afirma Contreras (2001), este campo se encuentra en constante crecimiento producto del diálogo con diferentes disciplinas en los últimos años. En Colombia, los estudios disciplinares de la

educación física comienzan con una atención a la comprensión de su foco de estudio desde posturas positivistas que atienden el cuerpo, desde las ciencias exactas y la racionalidad que propone este paradigma. No obstante, la educación física se orienta hacia procesos formativos con un afán de ubicar discusiones epistemológicas que empujen a ejercicios investigativos desde la complementariedad. En este caso, Benjumea (2009) realiza una revisión exhaustiva desde ciencias exactas, como la biología y la neuropsicología; pero también reflexiona desde las siguientes ciencias sociales: psicología, sociología, geografía, antropología y filosofía.

Paz (2019) considera que, al abordar el currículo desde un enfoque de complementariedad, este se configura como un proceso de construcción sociocultural entre los docentes, los estudiantes, la sociedad, las instituciones educativas y las diferentes disciplinas que están en constante diálogo con la educación física. Según De Carvalho (2010), lo sociocultural implica “cuestionar un canon académico marcado por la rigidez de las fronteras disciplinares y por una actitud eurocéntrica que privilegia los saberes de la ciencia occidental moderna y excluye enteramente los saberes creados y reproducidos en el interior de las comunidades” (p. 232).

Marco teórico

Tendencias disciplinares

En el documento del Ministerio de Educación Nacional (2015) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, la Recreación y Deporte* se identifica que en Colombia existe una constante reflexión sobre las tendencias de este campo del saber, con el propósito de generar perspectivas para la construcción y articulación de nuevos saberes a las propuestas curriculares de esta disciplina. Nuevas maneras de concebir e interpretar la fundamentación científica y pedagógica de la educación física desde los saberes locales, o epistemologías otras, deberán estar en relación con las prácticas escolares, de manera explícita o implícita, y orientar una ruta formativa diferente.

Expresión motriz

La expresión motriz se concibe como una tendencia disciplinar contrahegemónica y tiene como uno de sus objetivos distanciarse de la tradición eurocéntrica, para abrir espacios de análisis e interpretación de la realidad latinoamericana, que hasta hace poco fue ignorada e invisibilizada por los saberes del Norte global (Arboleda, 2013). En palabras de Santos

(2009), el distanciamiento hacia los saberes dominantes significa incluir el conocimiento hegemónico para contextualizarlo a los grupos poblacionales marginados por la concepción occidental. Lo anterior busca dar respuesta a una problemática educacional evidenciada por De Castellana (2006), ya que al intentar replicar en nuestra región sistemas educativos de países desarrollados se ignoran rasgos y características propias del contexto y, por lo tanto, se pasan por alto las problemáticas sociales de aquellos sectores más pobres y marginados.

Cada una de las formas de intervención de las expresiones motrices presenta multifuncionalidad, transferencia y dinamismo. Esto permite que los constitutivos antropológicos se expresen a través de los atributos, teniendo como elemento esencial la motricidad; tal como afirma Deleuze (1996): “La sustancia se expresa, los atributos son expresiones, la esencia es expresada” (p. 8). Desde el territorio de las expresiones motrices, Arboleda (2013) propone que la sustancia que se expresa sean los constitutivos antropológicos, es decir, todas aquellas características inherentes al humano y a su proceso de florecimiento. Los atributos son los modos que adjetivan las expresiones motrices; y la esencia es la motricidad.

Para continuar, se debe resaltar que una tendencia disciplinar se caracteriza por el objeto de estudio, el propósito y las formas de intervención (Tamayo, 2007).

Metodología

Este artículo es resultado de una investigación etnográfica de corte cualitativo y enfoque histórico-hermenéutico. Las acciones sobre las que se construye este escrito son identificar objetos de estudio, propósitos y formas de intervención de la tendencia de la expresión motriz. Estas acciones corresponden al

objetivo específico uno: *analizar las tendencias disciplinares de la Educación Física desde la perspectiva sociocultural*.

Las técnicas de recolección de información para este primer objetivo fueron revisión documental y entrevista semiestructurada. Rodríguez y Valdeoriola (2009) afirman que la revisión documental es de suma importancia en procesos investigativos; esta técnica brinda al investigador una fundamentación teórica previa al trabajo de campo o a la aplicación de otras técnicas de recolección de información. En este caso, la revisión documental se aplicó a diez escritos que tienen como tema central la expresión motriz.

La entrevista semiestructurada presenta un guion de preguntas; sin embargo, admite la formulación de otros interrogantes que emerjan en el proceso de diálogo con el propósito de recabar mayor información. Asimismo, se requiere una actitud abierta por parte del investigador para incorporar nuevos cuestionamientos a partir de las respuestas brindadas por el entrevistado (Folgueiras, 2016). Esta técnica fue desarrollada con tres directores de programas de licenciatura en Educación Física. Para su realización, se contó con sesenta minutos y se utilizó un guion de entrevista compuesto por tres preguntas sobre la expresión motriz.

Previamente a la implementación de estas dos técnicas de recolección de información, fue necesaria la validación por juicio de expertos. Esta forma de validación es la opinión de personas con conocimiento sobre el tema de investigación, se realizan aportes y evalúan los instrumentos de recolección de información (Escobar y Cuervo, 2008).

En la tabla 1 se presenta la síntesis de técnicas e instrumentos de recolección de información, correspondiente al objetivo específico 1.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Objetivo específico	Tendencia	Técnicas	Instrumentos	Fuente	Cantidad
Analizar las tendencias disciplinares de la Educación Física desde la perspectiva sociocultural.	Expresión motriz	Revisión documental	Ficha de revisión documental	Artículos, capítulos de libro, libros, entrevistas, conferencias	10
		Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista	Directores de programa de licenciatura en Educación Física	3

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de esta tendencia de la educación física surgen a partir de tres categorías: Objetos de estudio, Propósitos y Formas de intervención de la expresión motriz.

En la tabla 2 se sintetizan los principales hallazgos de esta investigación con relación a esta tendencia.

Tabla 2. Resultados de la expresión motriz.

Tendencia	Categoría	Resultados
Expresión motriz	Objeto de estudio	Equilibrio de la motricidad entre educación física y educación corporal. Motricidad para la liberación.
	Propósitos	Concebir cuerpo y motricidad desde la integralidad. Deconstruir el campo de la educación física. Construir tejido social a través de la motricidad.
	Formas de intervención	Expresiones motrices fundacionales. Expresiones motrices emergentes. Expresiones motrices ancestrales.

Fuente: elaboración propia

Los documentos revisados y los directores de programa que participaron en la entrevista, y que fueron la fuente de información en esta investigación, coinciden en que el objeto de estudio de la expresión motriz es la motricidad. No obstante, en torno a la motricidad emergen dos resultados significativos, en los cuales se agrupa de manera implícita también la intencionalidad de este objeto; en uno de los resultados, se considera que la motricidad, como objeto de estudio de esta tendencia, es un elemento que se encuentra en equilibrio entre la educación física y la educación corporal. Además, se encuentra la motricidad como expresión y forma de resistencia, por tanto, se configura como objeto de estudio la motricidad para la liberación.

En lo que respecta a los propósitos de esta tendencia disciplinar se destacan como resultados: concebir cuerpo y motricidad de la integralidad desde la integralidad, deconstruir el campo de la educación física y construir tejido social a través de la motricidad. El primer resultado hace referencia a dejar de subordinar el cuerpo a lo orgánico e iniciar con la construcción de indagaciones en torno a la motricidad desde enfoques de complementariedad, sin desconocer las posturas positivistas. Otro aspecto por tener en cuenta en este análisis es la deconstrucción del campo, ya que la tendencia en mención invita a examinar los conceptos de educación física, deporte y recreación, así como su aplicación real en nuestros contextos. Finalmente, en esta categoría se presenta

el resultado de la construcción de tejido social a través de la motricidad, es decir, utilizar las diferentes formas que adjetivan a la motricidad para fortalecer relaciones entre la comunidad.

Como última categoría se establecen las formas de intervención, que en esta tendencia se establecen tres grupos: expresiones motrices fundacionales, expresiones motrices emergentes y expresiones motrices ancestrales; cada una con sus características diferenciales, pero con una gran apertura hacia las otras formas de intervención.

Discusión

A continuación, se presenta la discusión en torno a los resultados sobre las categorías Objeto, Propósitos y Formas de intervención de la expresión motriz; esto en coherencia con el concepto proporcionado por Tamayo (2007), quien considera que la tendencia disciplinar es la atracción de un objeto de estudio con un propósito, además de las formas de intervención. En el caso de las expresiones motrices, se propone concebir cuerpo y motricidad desde la integralidad y construir tejido social.

Objeto

Los resultados muestran que el objeto de estudio es el equilibrio de la motricidad entre educación física y educación corporal, y la motricidad para la liberación.

Da Fonseca (1998) define el equilibrio como el resultado de fuerzas que mantienen al mismo nivel un objeto. En este orden de ideas, el objeto que se mantiene a nivel es la motricidad y las fuerzas que lo conservan son representadas por la educación física y la educación corporal. Arboleda (1993) considera que esta primera fuerza, cuando es visualizada desde un enfoque positivista, se limita al aspecto orgánico del cuerpo; por su parte, la educación corporal, como otra fuerza, lleva la motricidad a escenarios que no están al alcance de esta disciplina y concibe que todas las dimensiones de una persona son producto de la influencia sociocultural. Por lo anterior, la expresión motriz valora los aportes sobre expresión y motricidad que se hacen desde las ciencias exactas y desde las ciencias sociales; es así que esta tendencia puede trabajar desde un enfoque de la complementariedad entre los paradigmas positivistas, sociocrítico e interpretativo.

Otra característica del equilibrio es su actitud dinámica, que brinda la capacidad de mantener una postura adecuada entre las fuerzas y que dota de motricidad al objeto (Hernández, 2018). Entonces, la expresión motriz será una tendencia dinámica de la educación física, que concede un propósito a la motricidad: acercarse a la educación física, desbordando el aspecto biológico y mecánico que ha permeado el discurso de la motricidad en esta disciplina, y de esta manera brindar una respuesta pertinente a las necesidades de los actores. Por ende, esta tendencia disciplinar construye una estrecha relación con la forma como se interpreta la motricidad, a través de la cual se edifican experiencias y prácticas y se problematiza la educación física (Burbano y Tobar, 2018).

En palabras de Arboleda (2011), se entiende que, si se ubica la motricidad en el lado de la educación corporal, este objeto de estudio pierde el equilibrio, puesto que: “la motricidad, es una dimensión maravillosa, que queda disuelta en lo corporal. Diría: el cuerpo es más que lo motriz, lo motriz toca con el cuerpo, pero lo motriz es una especificidad que también amerita un cuidado, una atención” (p. 131). En este sentido, es desde la expresión motriz que se brinda atención y cuidado al estudio de la motricidad, para integrar y liberar a través de esta. La última afirmación es otro resultado de la presente investigación con relación al objeto de la tendencia.

Asimismo, Arboleda (2011) resalta la importancia que tienen las expresiones motrices, al establecer un vínculo con lo político y configurarse como una expresión de liberación; y visibilizar e incluir en sus formas de intervención grupos sociales anteriormente exclui-

dos. La motricidad en esta tendencia toma contacto con las características propias de la pedagogía de la liberación propuesta por Freire (1975), en donde el maestro tendrá que hacer de la educación un proceso participativo e incluyente, orientando sus acciones pedagógicas hacia la identificación de las formas de opresión que se encuentran en los aspectos económico, cultural y social.

Según Valverde (2011), el opresor es quien tiene poder y lo utiliza para estar sobre alguien; quien sufre ese abuso, se convierte en oprimido, y se caracteriza por recibir violencia directa, simbólica o estructural, dada su ausencia de poder. Por lo anterior, la tendencia de la expresión motriz se posiciona junto al oprimido y hace de la motricidad un elemento con el que es posible mostrar discordancia frente al poder y subvertir los campos o modos de intervención que adjetivan la motricidad y que han ejercido violencia directa, simbólica o estructural sobre el contexto latinoamericano, con nociones de educación física, deporte y recreación descontextualizadas y excluyentes.

Luego del posicionamiento de esta tendencia, es necesario que se cuente con las siguientes categorías propuestas por Freire (1975): concientización, educación problematizadora, dialogicidad y amor. La primera implica que todos los actores del proceso educativo asuman una postura crítica frente a su realidad inmediata y, a partir de esta lectura del contexto, reflexionen sobre el conocimiento (Husserl, 2002). Lo sugerido por Husserl (2002), es complementado por Freire (1999), quien asegura que, una vez develada la realidad, es necesario dinamizarla a través de una práctica; lo que, en palabras de Burbano (2016), implica caracterizar y conocer realidades que se encuentran permeadas por problemas estructurales. En este caso específico, se pone en movimiento la realidad de los contextos a través de las diferentes formas de expresión motriz y simultáneamente cada expresión se transforma para responder con pertinencia a las características del contexto; es decir, existe una dialéctica entre teoría-práctica y contexto.

En lo que respecta a la educación problematizadora, Freire (1975) la define como la actitud de una persona para discutir, objetar y poner en duda conocimientos, informaciones y datos; su propósito es recordarles a los actores que pueden construir su propio conocimiento. En este sentido, las expresiones motrices problematizan los contenidos hegemónicos de la educación y dejar entrever que la educación física es una disciplina que se construye a través de su práctica y reflexión (Burbano y Jiménez, 2018).

La dialogicidad utiliza las palabras como signos a través de los cuales se construyen conocimiento y diferentes simbolismos. Para que este intercambio de signos sea posible, se requiere que los interlocutores tengan un enfoque horizontal, así se logra que ninguno de los dos actores de la práctica comunicativa se sienta superior o inferior al otro (McLaren, 2001). Lo propuesto por McLaren (2001) se puede extrapolar a la educación física, cuando en la expresión motriz las acciones se configuran como diferentes signos que presentan simbolismos dependiendo del conocimiento previo de actores, espectadores y espacios. También se debe resaltar que en esta tendencia se hace explícita la intención comunicativa que tiene la educación física; por otra parte, al hablar de signos y simbolismos se hace referencia a elementos propios de la *performance*. Finalmente, para Valverde (2011) el amor, como categoría propuesta por Freire (1975), es una característica inherente a la dialogicidad puesto que “Si no hay amor, no puede darse un diálogo horizontal” (Valverde, 2011, p. 128).

Propósitos

En consonancia con los objetos de estudio identificados en esta investigación, los resultados muestran los siguientes propósitos de la expresión motriz: concebir cuerpo y motricidad desde la integralidad, deconstruir el campo de la educación física y construir tejido social a través de la motricidad. Duarte y Rodríguez (2017) consideran que la integralidad del cuerpo reúne las siguientes dimensiones: afectiva, social, cognoscitiva y psicomotriz; todas estrechamente relacionadas entre sí, por lo que el mejoramiento en una de ellas tendrá un impacto positivo en las demás.

Arboleda (2016) resalta el beneficio otorgado por la expresión motriz a la integralidad de la persona. Este autor propone que los diferentes modos de expresión tienen movilidad entre sí, lo cual permite aportar de manera significativa a diferentes constitutivos antropológicos y dimensiones humanas. Para profundizar la influencia que cuerpo-motricidad tienen en la construcción de la integralidad de las personas es necesario referenciar a Caspi *et al.* (1989), que sugieren tres tipos de interacciones: reactivas, evocativas y proactivas. Con relación a la expresión motriz, se puede asegurar que la categorización de interacciones mencionadas se manifiesta de las siguientes maneras:

Reactivas: cuando la persona construye motricidad en función de su personalidad; es decir, la motricidad hacia sí mismo (Duarte y Rodríguez, 2017). En esta categoría se encuentran conceptos como el esquema corporal, las funciones cognitivas y la exploración del propio cuerpo.

Evocativas: son las interacciones producto de las actitudes de la persona que generan respuestas en otras personas. Podemos extrapolar este concepto a la expresión motriz, como el reconocimiento de la otredad a través del discurso motriz; se realiza una constante construcción de habilidades comunicativas, emocionales y sociales.

Proactivas: Duarte y Rodríguez (2017) hacen explícita en esta clasificación la relación que existe entre motricidad y espacio. Desde el punto de vista de la expresión motriz, los contenidos inherentes a este concepto serán: la propiocepción, la ubicación espacio-temporal y la experiencia corporal.

Al concebir el cuerpo y la motricidad desde la integralidad, se da inicio a un proceso de deconstrucción del campo en el programa. Según Derrida (1989), la deconstrucción consisten en subordinar e invertir las lógicas hegemónicas; en esta disciplina, las lógicas hegemónicas actuales instrumentalizan la educación física, el deporte y la recreación con el propósito de cosificar la motricidad y el cuerpo. Sierra (2007) define la cosificación como un fenómeno que elimina las características humanas. Desde la educación física, la cosificación de la motricidad y el cuerpo se pone en evidencia cuando se limita este espacio para la instrucción, demostración y replica de acciones, limitando estos aprendizajes a un proceso de transmisión-imitación.

Vaskes (2007) agrega que la deconstrucción consiste en abandonar el estructuralismo y asimilar el posestructuralismo. Los análisis estructurales requieren de rigidez y precisión, también consideran que la realidad tiene una única interpretación válida; por otra parte, el posestructuralismo-deconstructivista no concibe la existencia de reglas universales para el análisis, por lo tanto, acepta que la comprensión de la realidad es subjetiva y el lector es quien determina sus significados (Vaskes, 2007). En el campo de la educación física, la transición del estructuralismo hacia el posestructuralismo se da a través de los procesos de modernización y actualización, imperativos inherentes a la deconstrucción curricular. Se debe resaltar que los cambios estructurales en el currículo producto de estos imperativos son coherentes con el concepto de deconstrucción propuesto por Vaskes (2007), siempre y cuando apunten a la sensibilización de los procesos formativos, lo que muestra una respuesta crítica al concepto de cosificación propuesto por Sierra (2007).

López y Zuluaga (2010) afirman que la deconstrucción curricular consiste en develar el verdadero valor y significado de los saberes. No es eliminar todos los contenidos planteados, sino, más bien, resignificar los conocimientos útiles para la forma-

ción humana; a partir de estos diseñar y construir sobre las bases, dar movimiento con una intención clara a elementos que han permanecido estáticos. En palabras de López Jiménez (2001), la deconstrucción curricular consiste en descomponer las estructuras de formación, reflexionar de forma crítica acerca de las prácticas y conceptos. Luego del análisis del currículo se requiere trazar nuevos lineamientos, siguiendo teorías posestructurales, que propendan por la construcción de tejido social.

El tejido social se concibe como las relaciones significativas que se construyen en espacios familiares, comunitarios y laborales, con las cuales se busca mejorar la calidad de vida de toda una comunidad (Covelli y Andreina, 2019). En el caso de la educación física, el tejido social se fortalece y se construye a través del discurso motriz de los actores; sin embargo, para la construcción del tejido social se requiere de una acción comunicativa, actores y territorio. Como lo expresa Ardila (2005), es en el territorio donde se evidencian todas las problemáticas sociales, por ser el lugar donde confluyen diferentes actores y prácticas.

Por lo anterior, se requiere dejar de pensar en el territorio como una extensión de tierra, puesto que este concepto desde la integralidad presenta dimensiones material y simbólica (Ardila, 2005). En este sentido, para la expresión motriz el territorio se concibe como un espacio material que permite también la ubicación social de las personas a través de los simbolismos; y a su vez, estos últimos reconfiguran los lugares físicos por medio de las diferentes formas de expresión.

Formas de intervención

Arboleda (2013) clasifica las diferentes formas de intervención de la expresión motriz en fundacionales, emergentes y ancestrales. Lo fundacional, de acuerdo con Alvarado y Fernández (2011), son simbolismos que explican el origen de estructuras existentes. Las formas de intervención emergentes son característica de sistemas o, en este caso, de disciplinas, que demuestran versatilidad, aceptación de nuevos conocimientos y cultura de aprendizaje (Hernández y Vargas, 2014). Los saberes ancestrales son aquellos conocimientos que se han conservado en el tiempo

y se han articulado de manera bidireccional con los conocimientos científicos occidentales; su importancia radica en la construcción de procesos educativos desde el patrimonio cultural (Dueñas y Aristizábal, 2017).

Arboleda (2016) presenta las siguientes expresiones motrices fundacionales: formativas, deportivas, de juego y de mantenimiento. Las expresiones motrices emergentes se subdividen en adaptadas, artísticas, de aventura, comunitarias y promocionales (Arboleda, 2016). Finalmente, las expresiones ancestrales son las manifestaciones tradicionales o costumbres populares que siguen vigentes, pero que en ocasiones presentan una leve influencia de culturas foráneas (Arboleda, 1995). En esta última categoría se resaltan los deportes autóctonos, los juegos tradicionales y las prácticas artísticas y culturales típicas de un territorio.

Todas las formas de expresión están conectadas entre sí, sin ningún orden jerárquico. Esto se debe a que esta tendencia disciplinar permite la movilidad de su objeto de estudio hacia diferentes formas de intervención, dependiendo del contexto, la finalidad y el constitutivo antropológico que se desee comunicar.

Cada una de las formas presenta características propias, pero al mismo tiempo mantiene una capacidad de interrelación con los otros atributos de la expresión motriz. Por ejemplo, las expresiones formativas se caracterizan por desarrollarse en entornos escolares cuya finalidad es la construcción de aprendizaje hacia el florecimiento humano (Arboleda, 2016). La consecución de este logro se puede dar a través de un deporte o de un juego, que son formas de expresión diferentes a las formativas, pero no distantes y que se pueden dar en contextos extraescolares.

Otro caso son las expresiones de juego, que, según Arboleda (2016), son aquellas que se relacionan con el campo del ocio. Su fin es lúdico y su forma de intervención específica es el juego, pero esto no limita a la utilización de los otros atributos presentes en esta tendencia disciplinar. Los anteriores ejemplos son aplicables para todas las formas de intervención de esta tendencia, lo que demuestra que no existe barreras que limiten el libre tránsito de la motricidad entre las diferentes formas que la adjetivan.

Tabla 3. Formas de intervención

Expresiones	Fundacionales	Emergentes	Ancestrales
Formas de intervención	De Juego	Artísticas y culturales	Deportes autóctonos
	Formativas	De aventura	Juegos tradicionales
	Deportivas	Promocionales	Manifestaciones artísticas y culturales típicas
	De Mantenimiento	Comunitarias	
		Adaptadas	

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Esta tendencia disciplinar de la educación física se establece como una respuesta crítica a tendencias tradicionales de este campo, que han concebido el cuerpo y la motricidad como objetos de estudio desde el paradigma positivista, desconociendo los aportes hechos desde teorías posestructurales.

Con la emergencia de tendencias disciplinares desde la perspectiva sociocultural, entre las que se encuentra la expresión motriz, se ha ampliado la visión que tiene la educación física respecto a sus objetos de estudio, sus propósitos y sus formas de intervención; esto, producto del diálogo con disciplinas de las ciencias sociales y de las ciencias exactas, con miras a visualizar este campo desde un enfoque de complementariedad.

Con lo anterior se inicia un proceso de deconstrucción del campo de la educación física, subvirtiendo prácticas hegemónicas que han permanecido estáticas y que no son pertinentes para nuestro contexto. También se inicia un proceso de deconstrucción de los conceptos que se encuentran inmersos en este campo.

La motricidad como objeto de estudio presenta dos características importantes que centran la construcción del conocimiento en el actor. En primer lugar, el *embodiment*, que triangula al cuerpo con motricidad al espacio y a la cognición para generar experiencias prácticas, conceptos y sensibilidades. Por otra parte, también se encuentra la *performance*, en la que la motricidad se configura como signos que construyen diferentes simbolismos, en coherencia con los conocimientos y experiencias previas de los actores y espectadores.

Las formas de intervención de esta tendencia disciplinar abarcan aspectos anteriormente excluidos por otras tendencias de la educación física, por lo que

permiten la participación de grupos poblacionales antes invisibilizados. Estas formas tienen sus características propias y permiten una fácil movilidad del objeto de estudio para ser pertinentes en diferentes contextos.

Referencias

- Alvarado, M. y Fernández, H. (2011). Una narración fundacional para una antropología filosófica chilena: Raza chilena de Nicolás Palacios. *Cinta Moebio*, 40, 47-63.
- Arboleda, R. (1993). El cuerpo como registro: reflexión antropológica sobre el cuerpo. [ponencia]. *Seminario el Ser Humano y sus Expresiones*, Medellín, Colombia.
- Arboleda, R. (1995). Las expresiones motrices: Una alternativa de reconstrucción de cultura en Medellín. *Educación Física y Deporte*, 17, 79-89.
- Arboleda, R. (2011). Sobre cuerpo y... ¿Educación física? ¿educación corporal? ¿expresiones motrices? Entrevista a Rubiela Arboleda Gómez/Entrevistada por Amanda Molejón. *Educación Física y Ciencia*, 13, 129-137.
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. Kinesis.
- Arboleda, R. (2016). *Modos de las expresiones motrices: Paisajes y didácticas*. Kinesis.
- Ardila, G. (2005). Ingeniería y territorio: Una relación política insoluble. *Palimythstos- Palimpsestvs-Palimpsesto*, 5, 60-67.
- Benjumea, M. (2009). *Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Burbano, L. (2016). Estudiar: Una labor docente para enseñar y transformar el mundo. *Boletín Cehuma*, 5(2).

- Burbano, L. y Jiménez, C. (2018). *Expresiones motrices. Libro de memorias. v Congreso Nacional y III Internacional de Educación Física, Deporte y Actividad Física*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Burbano, L. y Tobar, I. (2018). El cuerpo como territorio de las expresiones motrices y escenarios de resiliencia. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/336119>
- Caspi, A., Bem, D. y Elder, G. (1989). Continuities and consequences of interactional styles across the life course. *Journal of Personality*, 57, 375-406.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. <https://www.cna.gov.co/1741/channel.html>
- Contreras, J. (2001). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- Covelli, G. y Andreina, G. (2019). El ágora como espacio de reconstrucción del tejido social para la paz: el caso de teatro comunitario argentino. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, 22, 10-21.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz: Significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. INDE.
- De Carvalho, J. (2010). *Los estudios culturales en América Latina: Interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes*. Universidad de Brasil.
- De Castellana, G. (2006). Filosofía personalizante y humanizadora. http://biblioteca.iuCesmag.edu.co/digital/filosofia/filosofia_personalizante.pdf
- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barral Editores.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Duarte, J. y Rodríguez, L. (2017). *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potenciar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial* [tesis de pregrado]. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Dueñas, Y. y Aristizábal, A. (2017). Saber ancestral y conocimiento científico: Tensiones e identidades para el caso del oro en Colombia. *TED*, 2, 25-42.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Documento de trabajo.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Hernández, J. (2018). Obesidad en relación con el equilibrio dinámico de mujeres adultas mayores. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 19(2), 1-7.
- Hernández, Y. y Vargas, G. (2014). Hacia la construcción de conocimiento emergente para la gestión local del riesgo. *Cuadernos de Geografía*, 24(2), 15-34.
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trotta.
- López Jiménez, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Colección Seminarium. Línea de Investigación Curriculum.
- López, J. y Zuluaga, L. (2010). La deconstrucción curricular: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/download/331897/20787891>
- McLaren, P. (2001). *Ché Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, la Recreación y el Deporte*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241887_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Paz, J. (2019). Currículo oculto en la investigación formativa del Programa de Licenciatura en Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 1(28), 9-19.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Sierra, W. (2007). Cosificación: Avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía "Sophia"*, 1(1), 16.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Valverde, F. (2011). Pedagogía de la liberación: De la educación opresora a la educación liberadora. *Pensamiento Actual*, 11(16), 117-131.
- Vaskes, I. (2007). La axiomática estética: Deconstrucción. *Ideas y Valores*, 56(134), 3-21.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: Capitalismo académico y mercantilización de la Educación Superior*. Ocean Sur.

Práticas educativas e o currículo da educação básica no Brasil: desafios para professores(as) dos anos iniciais

Educational Practices and the Curriculum of Basic Education in Brazil: Challenges to Teachers in the Initial Years

Prácticas educativas y currículo de educación básica en Brasil: desafíos para los profesores de los años iniciales

Jane Mery Richter Voigt*
Dilma Alexandre**
Sílvia Sell Duarte Pillotto***

Para citar este artículo

Voigt, J. M. R., Alexandre, D. y Pillotto, S. S. D. (2022). Práticas educativas e o currículo da educação básica no Brasil: desafios para professores(as) dos anos iniciais. *Pedagogia y Saberes*, (57), 131-142. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13524>

* Pós-Doutora em Ciências da Educação na especialidade Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, UMINHO, Braga, Portugal. E-mail: jane.mery@univille.br. Orcid: orcid.org/0000-0003-2180-5476

** Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE SC. E-mail: dilma.alexandre@hotmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-7259-9855

*** Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do Minho, UMINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. E-mail: pillotto0@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0003-4497-2285

Resumo

Este artigo tem como objetivo proporcionar reflexões sobre os desafios de professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação às suas práticas educativas e curriculares. O referencial teórico da pesquisa contempla estudos sobre o currículo e as práticas educativas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com entrevistas com professoras dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do norte de Santa Catarina – Brasil. Por meio de análise de conteúdo, os resultados ressaltam a necessidade da profissionalização dos professores e de autonomia curricular. Portanto, é preciso uma discussão coletiva de um projeto educacional que partilhe um currículo onde se respeite as diversidades culturais e sociais das crianças, assim como da comunidade.

Palavras-chave

práticas educativas; currículo; anos iniciais; projeto político pedagógico

Abstract

This article provides reflections on teachers' challenges in the initial years of elementary school concerning their teaching and curriculum practices. The theoretical reference of the research includes studies on the curriculum and the teaching practices. The research, with a qualitative approach, consisted of interviews with teachers from the initial years of a teaching institution of the municipal public network of the municipal network in a city in the north of Santa Catarina - Brazil. Through content analysis, the results highlight the need for the professionalization of teachers and curricular autonomy. There is a need for a collective discussion of an educational project that shares a curriculum that respects the cultural and social diversity of children and the community.

Keywords

educational practices; curriculum; fundamental education; political pedagogical project

Resumen

Este artículo tiene como objetivo brindar reflexiones sobre los desafíos que enfrentan profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental, con relación a sus prácticas docentes y curriculares. El referente teórico de la investigación incluye estudios sobre el currículo y las prácticas educativas. La investigación, de abordaje cualitativo, incluyó entrevistas con profesoras de los años iniciales de una institución de enseñanza de la red pública municipal en una ciudad en el norte de Santa Catarina, Brasil. Por medio del análisis de contenido, los resultados resaltan la necesidad de la profesionalización de las profesoras y la autonomía curricular; en tanto existe la necesidad de una discusión colectiva de un proyecto educativo que comparta un currículo donde se respete la diversidad cultural y social de los niños y de la comunidad.

Palabras clave

práticas educativas; currículo; enseñanza básica; proyecto político pedagógico

Introdução

As práticas educativas nas escolas de Educação Básica envolvem o processo de ensino e aprendizagem, as condições sociais, históricas e culturais, bem como os anseios dos professores que ao ministrarem suas aulas, reconhecem cada estudante como sujeito de direito e protagonista de sua história.

Essas práticas têm como ponto de partida o currículo prescrito para cada etapa da Educação Básica, que no Brasil é definida pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 1996) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 2018). A Educação Básica no Brasil é obrigatória dos 4 aos 17 anos, contemplando a Educação Infantil (idade de 0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (idade de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (idade de 15 a 17 anos). O Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 9º ano é dividido em anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano.

Os documentos curriculares para a Educação Básica brasileira orientam para uma proposta pedagógica integrada, que envolva as diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo. É por meio de suas práticas educativas que os professores interagem com os estudantes, proporcionando condições para a aprendizagem. Dessa forma, a escola é compreendida como espaço social, onde os professores desempenham papel decisivo de mediação, instigando os estudantes na busca do conhecimento.

É nesse sentido que se pode atribuir relevância ao currículo como elemento norteador das práticas educativas. Uma proposta educacional é mediada pelos mecanismos que a definem, representados no currículo e projetos educativos, que devem ser criados coletivamente (Sacristán, 1999). O projeto educativo que articula as práticas na escola é o projeto político pedagógico. Para Gadotti (2016), este documento contempla o que está instituído na escola, sua história, seus currículos, metodologias de ensino, a cultura da comunidade escolar e local, ou seja, características de seus atores internos e externos. A partir disso, busca-se mecanismos que contribuam para enfrentar as necessidades impostas pelas “novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista” (Gadotti, 2016, p. 2).

As transformações na sociedade acarretam mudanças também nas políticas educacionais. Ao pensar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário lembrar as mudanças advindas da lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394 de 20

de dezembro de 1996 referente às diretrizes e bases da educação nacional brasileira - DBENB, ampliando de oito para nove anos o Ensino Fundamental e instituindo a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A partir dessa lei, os estudantes podem ingressar aos cinco anos de idade na Educação Infantil, preparando-se para o ciclo dos três anos de alfabetização. Essa importante mudança curricular passou a exigir novas posturas dos professores diante da complexidade do fenômeno escolar, pois o ingresso com seis anos no Ensino Fundamental faz com que se antecipe o processo de alfabetização, reduzindo práticas lúdicas que são fundamentais para as infâncias.

Nesse contexto observamos, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação da cidade na qual foi realizada a pesquisa e na experiência das pesquisadoras na área da educação, que mesmo com o reforço escolar, recuperação paralela e o envolvimento dos pais e professores, fica evidente a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Diante das problemáticas apresentadas e atuais políticas educacionais, nos questionamos sobre os desafios das práticas educativas diante de um currículo que antecipa o processo de alfabetização e que traz novos desafios aos professores que atuam nos Anos Iniciais. Portanto, com base nos resultados de uma pesquisa,¹ de abordagem qualitativa, realizada em uma escola municipal pública com professoras dos Anos Iniciais, o objetivo do presente artigo é proporcionar reflexões sobre os desafios dessas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação às suas práticas educativas e curriculares.

Esse artigo foi organizado de modo a apresentar algumas considerações sobre as práticas educativas e curriculares voltadas aos Anos Iniciais. Também serão apresentados os processos metodológicos que destacam a entrevista e sua análise revelando aspectos relevantes a serem repensados.

Práticas Educativas e Curriculares nos Anos Iniciais

Pensar em práticas educativas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer o pensamento voltado ao processo de ensino e aprendizagem nas e para as infâncias. Ao ingressar na escola a criança traz a sua

1 Este artigo contempla uma investigação concluída, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville - Univille, em Joinville - Brasil, pesquisa intitulada Desafios da prática docente: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal. E-mail para contato ppge@univille.br

história, seus conhecimentos e suas culturas. Assim cabe aos professores o papel de oportunizá-las, a fim de que se apropriem de novos saberes, construindo outras relações em seus processos de aprendizagem. Além de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita às crianças, o professor em suas práticas educativas, precisa compreender as crianças enquanto sujeitos em processo de formação.

A criança é um ser histórico, cultural e social, inserida na sociedade, na qual se apropria de determinadas culturas. Adquire comportamentos e assim, vai constituindo suas singularidades. Nenhuma criança é igual à outra, cada uma está inserida em um contexto social com acesso ou não aos bens culturais. Segundo Kramer (2007, p. 14):

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diferentes contextos, papéis diferentes. A ideia da infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característico de sua inserção no interior dessas classes. (Kramer, 2007, p. 14)

Os conhecimentos que as crianças vão se apropriando ao longo das infâncias, da sua vida escolar e de sua trajetória, são frutos das relações sociais estabelecidas. A escola se constitui como um dos espaços importantes das relações sociais e é onde a criança passa boa parte de sua vida. Por essa razão é imprescindível oportunizar o acesso às crianças aos bens culturais e à compreensão e apropriação desses bens, além das oportunidades de interagir, imaginar e expressar-se.

No meio escolar a criança é inserida em processos de comunicação e interação, que segundo Libâneo (2010) lhe permitirão assimilar saberes, desenvolver habilidades, atitudes e valores desse espaço culturalmente organizado. Com isso as crianças aprendem a produzir outros saberes, desenvolvendo novas técnicas e construindo seus próprios valores.

Sendo assim, diante das exigências sociais, a escola tem um papel fundamental nos percursos de formação da criança. Para Libâneo (2011) o papel da escola é insubstituível, uma vez que estabelece o intercâmbio entre a cultura de base em que a criança está inserida e a cultura promovida pela ciência cada vez mais complexa. No espaço escolar, as práticas educativas precisam levar a criança a pensar, contribuindo para que ela se aproprie criticamente da realidade.

Além desses aspectos, é importante lembrar que as crianças precisam ser respeitadas considerando as especificidades das infâncias. Para tal, as práticas educativas devem contemplar atividades que despertem

o interesse das crianças, e as levem a buscar informações e transformá-las em conhecimento. Segundo Kramer (2007, p. 20):

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (Kramer, 2007, p. 20)

É importante considerar a fase em que as crianças se encontram, respeitando suas peculiaridades e suas características. Além de proporcionar o contato com o mundo letrado, é preciso levar em consideração todas as outras necessidades próprias das infâncias, como: a criação, a imaginação, a brincadeira, dentre outras.

A criança precisa de novos espaços, novos objetos e imagens para aprender a ver sob novos os olhares. Necessita, sobretudo, de ações lúdicas em que o brincar mistura-se com o apropriar, aprender e relacionar-se com o outro e com o entorno. (Pillotto e Bohn, 2014, p. 286)

Estas especificidades das infâncias têm sido objeto de estudo por parte de pesquisadores na área da educação, no sentido de discutir como as instituições educativas podem se organizar para melhor compreender e orientar a criança. Na legislação brasileira, após 2006, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, houve a ampliação do tempo do ensino obrigatório. Assim, o ingresso da criança passou a ser aos seis anos no Ensino Fundamental e a organização dos três primeiros anos em ciclo nas classes de alfabetização.

Com as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, a organização do currículo precisa considerar as características sociais, culturais e escolares das crianças. Segundo o Ministério da Educação (Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 2006), a inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental deve ocorrer sem interrupção nos Ciclos das Infâncias. É importante discutir e refletir se realmente as mudanças poderão melhorar o ensino nas escolas, mobilizando os processos de ensinar e aprender, ou se apenas servirão para somente alterar a nomenclatura do último estágio do ensino infantil pelo nome do primeiro ano do Ensino Fundamental.

É função da escola o desenvolvimento do ser humano, oportunizando espaço para que a criança possa realizar atividades significativas, o que muitas vezes requer tempo livre e oportunidades de vivências desvinculadas da lógica de produção. A educação tem uma função social e está inserida numa cultura,

que necessita ser construída pela interação entre escola e sociedade, considerando o componente universal e os aspectos regionais e locais (Sacristán, 2013).

É nesse sentido que se atribui relevância ao currículo como elemento norteador das práticas educativas. Sacristán (2013) entende que uma proposta educacional é mediada pelos mecanismos que a definem, representados no currículo e pelos planos educativos, que devem ser criados coletivamente e inseridos num projeto educacional. Na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais, o projeto da escola e as práticas educativas precisam contemplar os vínculos com a criança, conduzindo-a de maneira segura e confiável para que ela possa perceber gradativamente o sentido que a escola traz para a sua vida.

Para Libâneo (2011, p. 35), a ação docente contempla ideias como “ensinar a pensar” ou do “ensinar a aprender”:

A ideia do “ensinar a pensar” ou do “ensinar a aprender” está associada aos esforços dos educadores em promover meios de autossocioconstrução do conhecimento pelos alunos. Muitos alunos desenvolvem, por si próprios, procedimentos alternativos de aprendizagem ou modelos de pensar. Outros, no entanto, têm dificuldades de usar os conceitos, organizar ou reestruturar o pensamento, interpretar textos, adquirir métodos próprios de trabalho. (Libâneo, 2011, p. 35)

Por meio das atividades diárias, a criança vai experimentando, formando novos conceitos e se constituindo como sujeito. Por isso é preciso conhecer a sua realidade, saber quem elas são e de onde vem, onde moram e o que fazem quando não estão na escola. Enfim, é preciso investigar para ter conhecimento sobre aspectos sociais das suas vidas.

Dessa maneira, a escola é um espaço no qual se pode aproximar o conhecimento que a criança traz consigo aos conhecimentos formais inseridos no currículo, que o ensino escolar oferece. O seu saber poderá ser aprimorado e entrelaçado com um saber mais apurado, que o professor oportuniza por meio de suas práticas educativas. Assim, as vivências das crianças na escola:

devem ser permeadas de ações que alimentem o imaginário infantil, mobilizando movimentos de busca e aprendizagens. Implica tempo de espera, de maturação e reflexão. Não acontece imediatamente, pois o tempo linear controlado pelo adulto em suas práticas educativas, nem sempre segue o ritmo do tempo-espera da criança. (Pillotto e Bohn, 2014, p. 289)

O currículo dos Anos Iniciais exige uma intensa articulação entre os conhecimentos escolares, as experiências e vivências das crianças, sempre mediadas pelas práticas educativas. Leite (2012) ressalta que essa articulação curricular é fundamental para favorecer a aprendizagem significativa. Para isso é necessário que se promova a leitura de situações reais, partindo dos conhecimentos de quem está a aprender, permitindo interpretar as situações em qualquer disciplina que esteja estudando. Assim, “a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificar-se-iam, segundo as ideias até aqui sistematizadas, por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (Leite, 2012, p. 88). A articulação mencionada pela autora também requer observar que o conhecimento da criança está cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas, que tem um impacto cada vez maior na educação e na vida cotidiana. E assim, como afirma Libâneo (2011, p. 40):

Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. (Libâneo, 2011, p. 40)

Por meio das fontes mencionadas pelo autor são estabelecidas novas relações, gerando novos saberes que precisam ser considerados nas práticas educativas. Essa pluralidade de saberes deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de Educação Básica. Leite (2012, pp. 89-90) ressalta a importância dessa articulação ao dizer que:

O reconhecimento da importância de projetos que promovam articulações com o local é também realçado pelos educadores que, elegendo como objetivo a configuração e a vivência de um currículo que positivamente responda à multiculturalidade, propõem processos que ultrapassem os limites estruturais dos espaços físicos da instituição escolar e permitam a construção de um conhecimento contextualizado. (Leite, 2012, pp. 89-90)

O projeto político pedagógico da escola é um dos elementos que norteia as práticas educativas que oportunizam à criança construir novos significados nas atividades que desenvolve no contexto escolar. Voigt (2018) defende a ideia de que o Projeto Político Pedagógico dá a possibilidade de a escola e de seus professores desenvolverem uma autonomia curricular. Esse conceito tem como base os estudos de Morgado (2003) ao elencar a autonomia curricular como possibilidade de a escola e os professores

tomarem decisões no âmbito do currículo. Refere-se ao respeito à adaptação do currículo, que é nacionalmente prescrito, bem como as necessidades dos estudantes e às especificidades do contexto na qual a escola está inserida. Assim, a autonomia curricular é fundamental para as práticas educativas com as crianças para que seus saberes sejam respeitados e as suas necessidades sejam atendidas.

Veiga (2010) entende que a elaboração, aplicação e avaliação do Projeto Político Pedagógico é uma tarefa da escola, que deve ser desenvolvida de forma democrática, ultrapassando as relações pessoais, no sentido de repensar as relações de poder:

Constituindo-se em processo participativo de decisões, o Projeto Político pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (Veiga, 2010, p. 1)

Dessa forma, a construção de um Projeto Político Pedagógico sugere uma concepção de currículo como instrumento de escolarização, o que demanda diferentes práticas educativas nas diferentes etapas de ensino. Essas práticas podem mobilizar e envolver as crianças em seus processos de aprendizagem.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Para desvelar aspectos relevantes sobre os desafios das práticas educativas e curriculares nos Anos Iniciais foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamental para compreender as percepções dos participantes e contemplar as referências, experiências e valores das pesquisadoras envolvidas no processo da investigação (Gatti e André, 2010).

Esta pesquisa foi realizada com seis professoras que atuavam nos Anos Iniciais em uma escola pública da rede municipal de Educação Básica na região norte de Santa Catarina - Brasil. Nessa escola, apenas mulheres atuavam como professoras, aspecto muito comum na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, pois como ressalta Apple (1995), a atividade docente está muito relacionada ao cuidado das crianças e a maternidade. O magistério, historicamente, tem sido definido como trabalho feminino e infelizmente esse cenário ainda está longe de ser modificado, pois é uma dinâmica social, econômica

e cultural da sociedade. “A mesma combinação de relações patriarcais e pressões econômicas continua a operar sobre o magistério” (Apple, 1995, p. 67).

As participantes da pesquisa têm formação em Pedagogia e atuavam, no momento da coleta/produção de dados, a mais de 5 anos no magistério e, somente na escola em que foi realizada a pesquisa. Neste texto serão nomeadas como Professora 1, Professora 2 até Professora 6.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, que foram transcritas e analisadas com base na análise do conteúdo (Bardin, 2009). O roteiro de questões da entrevista versou sobre os desafios que as professoras encontravam em relação às práticas educativas e curriculares nos Anos Iniciais, considerando os processos de aprendizagem dos estudantes e o seu ingresso precoce no Ensino Fundamental.

A análise da transcrição das entrevistas teve critério semântico, o que permitiu estabelecer tendências e padrões nas falas das professoras entrevistadas. Para esse artigo selecionamos três desafios da prática educativa e curricular, são eles: a) buscar formação continuada para atender as demandas das práticas educativas e curriculares com crianças; b) lidar com as diferentes culturas das crianças; c) desenvolver autonomia curricular frente ao currículo prescrito.

As entrevistas se pautaram basicamente no significado dos atores sociais participantes da pesquisa, os quais em seus dizeres exteriorizaram evidências de lacunas sobre as práticas educativas curriculares. Portanto, a análise teve uma interpretação criteriosa, respeitando cada uma das entrevistadas e seus contextos sociais e culturais (Bardin, 2009).

Percepções das Professoras dos Anos Iniciais

Na fala das professoras identificou-se que ao perceber que nem todas as crianças têm o mesmo desempenho escolar, seja por meio das avaliações ou nas práticas educativas em sala de aula, as professoras falavam em buscar formação continuada e novas formas de trabalhar com as crianças. Seguem alguns excertos: “um profissional que está em constante busca e novos conhecimentos, incentivadora dos alunos [...]” (Professora 2); “busco valorizar-me, estou sempre pesquisando para trazer atividades que venham ao encontro das necessidades dos alunos” (Professora 4).

Considerando que há saberes necessários específicos para a atuação docente nos Anos Iniciais, e um dos espaços no qual se constituem esses saberes são

os cursos de Pedagogia, é necessário destacar que a formação inicial precisa oferecer conhecimentos necessários e que gerem uma atitude interativa e dialética. Nesta etapa da Educação Básica, as crianças precisam ser respeitadas considerando as especificidades das infâncias. Para que isso ocorra os professores devem estar preparados para pensar atividades que despertem o interesse e as necessidades das crianças (Kramer, 2007).

Assim a formação inicial pode ainda, apresentar um currículo que contemple experiências interdisciplinares, que deem condições ao futuro professor atuar na escola de Educação Básica (Imbernón, 2010). Entretanto, é preciso considerar que a formação inicial é uma etapa da formação docente, que se constitui num processo permanente.

Os resultados da pesquisa também mostram que frente à complexidade do fenômeno escolar, as professoras sentem necessidade de formação continuada para que possam ampliar seus conhecimentos, e com isso aprimorar suas práticas educativas, assegurando a aprendizagem das crianças, como explicita a Professora 6 ao dizer que “não aceito deixar o aluno sair da sua turma sem aprender nada”.

Para Imbernón (2010) a formação inicial fornece as bases para que o sujeito construa o conhecimento pedagógico necessário para ser professor. Além disso é preciso que se construam metodologias capazes de gerar interação, dinamismo e diálogo, e que o professor compreenda que seu percurso formativo se estende ao longo da sua carreira profissional e na relação com as crianças, demais professores da escola e a comunidade em geral.

Ao falar de sua carreira, a Professora 3 diz que é “uma eterna aprendiz, sempre aberta às sugestões, críticas, busca aperfeiçoar-se constantemente”. Ao buscar novos conhecimentos, as professoras são desafiadas em seu desenvolvimento profissional, que “pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente” (Imbernón, 2010, p. 49).

Na escola, de acordo com Imbernón (2010), os professores têm a possibilidade de construir um conhecimento profissional coletivo, mediante reflexões e resolução de situações da prática cotidiana, como as vivenciadas pelas professoras participantes dessa pesquisa. Para o autor,

Não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a

descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam. (Imbernón, 2010, p. 72)

Ainda para o autor a formação permanente tem em suas bases a reflexão prático-teórica, estendida às práticas educativas do professor (Imbernón, 2010). Dessa forma a organização escolar pode favorecer um ambiente de trabalho coletivo, abandonando o individualismo da profissão docente e na busca dos saberes docentes. Com isso os professores poderão (re)significar as práticas educativas e curriculares compartilhadas, com vistas a elaboração e desenvolvimento de um projeto educativo comprometido com o contexto de seus estudantes.

Neste sentido, uma formação permanente não se restringe a uma simples reciclagem, mas sobretudo, é entendida como qualificação das práticas educativas do professor e das funções emergentes da escola. Assim, é necessário trabalhar com propostas autônomas e oportunizar a ampliação de conhecimentos e novos conceitos, que venham contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição escola (Nóvoa, 1999).

Da mesma forma, Marcelo (2009) afirma que a formação permanente se desenvolve ao longo da vida em movimentos contínuos e apropriações de diferentes concepções, saberes, culturas e valores. São ciclos de vida, que considera a trajetória já construída, abrindo-se para novas possibilidades. Logo, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, constituído de singularidades, que são agregadas aos processos coletivos.

Outro desafio identificado nas falas das professoras participantes da pesquisa é a sua relação com as crianças de diferentes culturas, especialmente as crianças haitianas e venezuelanas que frequentavam a escola na ocasião. A recente crise humanitária em países como a Venezuela e o Haiti, fizeram com que muitas famílias deixassem seus países e viessem ao Brasil. A cidade em que foi realizada a pesquisa também recebeu um significativo número de imigrantes, entre eles, especialmente as crianças que frequentavam as escolas públicas.

Nas entrevistas as professoras mencionaram as dificuldades que encontravam em suas práticas educativas com essas crianças que ainda não tinham o domínio da língua portuguesa e conseqüentemente, tinham dificuldades na leitura e escrita. Isso pode ser observado na fala da Professora 6:

o aluno apresenta dificuldade na comunicação em razão do seu idioma, mas é uma criança inteligente, sabe ler, reconhece os numerais de 0 até 100. Ele não tem limites, quer brincar o tempo todo, correr dentro e fora da sala de aula. Na disciplina de matemática não se consegue ter uma comunicação para que ele compreenda o processo das operações de adição e subtração.

Analisando essa situação no viés do currículo, podemos dizer que a intenção da professora era o seguir um currículo prescrito, pré-determinado nas diretrizes e em seus planejamentos. Porém, o que de fato ocorre é que o professor precisa compreender o currículo com algo vivo, uma proposta a ser interpretada e desenvolvida de diferentes modos e em diferentes contextos (Morgado, 2005).

Os padrões culturais dominantes, bem como as tendências e valores são desafiados nessa situação. Cada professor procura lidar de forma diferente com essas crianças, a exemplo do que diz a Professora 2: “por meio de diálogo e de uma maneira mais sensível, valorizando a criança nas suas especificidades”. Em outro excerto a Professora 5 diz que procura envolver as crianças “por meio de conversas com os alunos sobre respeito, acionando os pais para conversar”. Para a Professora 6, “o processo na aprendizagem de leitura foi possível por meio do computador, apresentava a letra, palavra, repetia o som e solicitava a palavra e repetia o som e solicitava ao aluno para que reproduzisse o mesmo aos poucos foi se apropriando da leitura”.

A situação vivida nessa escola por essas professoras reflete visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem, que para Moreira e Candau (2003, p. 156) muitas vezes não dão conta dos

desafios encontrados em uma sala de aula “invasa” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura. (Moreira e Candau, 2003, p. 156)

Não podemos inferir se as práticas das professoras participantes dessa pesquisa dão conta dessas situações, mas as falas nos indicam alguns indícios de que há uma mobilização para integrar essas crianças na escola. Os autores supracitados, em suas pesquisas, também perceberam que mesmo expressando dificuldades, as professoras têm realizado muitas experiências com o propósito de “transcender o pluralismo ‘benigno’ de visões correntes de multiculturalismo e

a afirmar as vozes e os pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares” (Moreira e Candau, 2003, p. 156). Nessa mesma direção, Pillotto e Voigt (2016, p. 14) comentam que

Isso significa, por parte do professor, um olhar apurado sobre aqueles conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes e o que é necessário que eles aprendam para além desses saberes, que poderão melhor qualificar suas vidas. Em outras palavras, ...é preciso refletir sobre as contribuições desse processo para o gerenciamento de vida dos estudantes e qual o sentido do que aprendem para os desdobramentos de suas vidas no campo pessoal, profissional e, sobretudo, afetivo. (Pillotto e Voigt, 2016, p. 14)

Para reiterar esse pensamento nos ancoramos em Freire (2016), que defende a ideia de que a educação tem múltiplos sentidos, repletos de histórias e significados. O professor precisa levar em conta a bagagem pessoal do estudante quando este chega à escola. Assim, Freire (2016, p. 32) sugere: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Em suas práticas, cabe também aos professores valorizar as diferentes manifestações culturais, partindo do interesse e conhecimento das crianças, ampliando-os e executando-os por meio de projetos de trabalhos interdisciplinares. Além disso, é preciso pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra as desigualdades. Para Freire (2016, p. 26),

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 2016, p. 26)

Neste sentido, um projeto educativo emancipatório se pauta também nos conteúdos, objetos de estudo nas escolas, que são parte integrante de um currículo. Conforme Sacristán (2013), o currículo, oriundo das políticas educacionais, tem a função reguladora dos conteúdos a serem ensinados e das práticas educativas. Porém, nem sempre o currículo escolar contempla conhecimentos que atendam às necessidades afetivas, sociais e culturais das crianças.

Por essa razão, o professor, ao fazer escolhas, requer alguma autonomia para decidir não apenas as metodologias, mas também o que deve ser ensinado para as crianças. Isso pode ser percebido nas

seguintes falas: “alguns conteúdos deveriam ser organizados e compactados para não ser repetitivo” (Professora 5); “A disciplina de filosofia deveria ter uma carga horária maior” (Professora 6).

Na análise referente as entrevistas das professoras verificou-se que elas percebem a necessidade de mudanças curriculares, especialmente porque nem sempre o currículo prescrito pelos documentos oficiais atende às necessidades das crianças. Sobre as mudanças curriculares, Morgado (2011) alerta sobre a exigência de uma nova relação entre os sistemas educativos e a sociedade. Para o autor, hoje com a complexidade da trama social e as tensões oriundas das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas, nos deparamos com a urgência de tratar as diferenças de outra forma. Isso exige uma descentralização das decisões curriculares, para que estas não fiquem apenas centrados nos órgãos reguladores de políticas educacionais, mas que as escolas e os professores passem a ter autonomia curricular. Essas mudanças implicam numa nova forma de compreender as práticas educativas e os processos de aprendizagem na escola.

Com base no que dizem as professoras 5 e 6 ao dizer que “a escola deve oportunizar momentos para debates, estudos e reflexões sobre o PPP”. As professoras ressaltam a necessidade de discutir e refletir sobre o currículo previsto no projeto da escola. Contudo, a instituição não tem autonomia para modificar os componentes curriculares ou os conteúdos mínimos de cada disciplina. Essa situação implica num grande desafio para as professoras que de forma coletiva poderiam tomar decisões imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Essas decisões envolvem: o que, quem, quando e como ensinar e avaliar.

Com isso é possível mobilizar os professores em torno dos objetivos de cada área do saber, entendidos também como “capacidades, atitudes e competências a desenvolver pelos estudantes, bem como dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado, 2011, p. 397). Além desses aspectos, a participação dos professores na elaboração do projeto também faz com que a escola se torne um local de reconstrução do currículo e não apenas o de implementação de algo prescrito.

Ao falar sobre o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas as professoras entrevistadas utilizam a palavra ‘base’ para dizer que essa fase constitui numa preparação para as demais, como podemos observar nas considerações: “É a base, no entanto todo o processo já inicia na educação infantil, respeitando cada fase da infância, estimulação e

cuidar, trabalhar com lúdico sem queimar etapas ou exigir o que não corresponde naquela fase” (Professora 1). “É a base e tudo, momento em que se prepara o aluno para dar continuidade do processo de aprendizagem” (Professora 4). “É o começo de todo o processo da aprendizagem, a base” (Professora 3). “É a base do conhecimento, processo inicial de ensino e aprendizagem” (Professora 5) (grifo nosso).

Essa preparação da criança para a fase seguinte de escolarização é necessária, porém, não pode ser a única função do currículo. O currículo é algo vivo, se materializa nas práticas educativas e para isso não existem, como afirmam Pillotto e Voigt (2016, p. 15),

[...] fórmulas mágicas que apontem caminhos certos e definitivos. Existe sim uma vontade imensa de acertar o passo, mesmo no descompasso. Nesses caminhos existem variáveis: sistemas educativos, concepções apropriadas por redes de ensino e escolas, leis que tramitem, documentos e políticas públicas que direta ou indiretamente podem interferir em nossas práticas educativas. (Pillotto e Voigt, 2016, p. 15)

Para Kramer *et al.* (2011, p.78) sugerem algumas prioridades para as práticas educativas, dentre as diversas alternativas curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, “que considerem as crianças como sujeitos de cultura, pessoas de pouca idade, cidadãos de direitos”. Para as autoras, as práticas educativas com crianças devem:

[...] ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio, repetimos, com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (Kramer *et al.*, 2011, p. 80)

Assim, para que o currículo dos Anos Iniciais contemple esses conhecimentos, o desafio para os professores é, por meio da autonomia curricular, com base nos currículos prescritos, participar da elaboração de um Projeto Político Pedagógico que traga essas experiências articuladas com os conhecimentos obrigatórios que já constam nos currículos prescritos pelas políticas educacionais.

Considerações Finais

Nesse artigo foram apresentadas algumas reflexões sobre as percepções de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam numa escola pública municipal, em relação aos desafios que se apresentam em suas práticas educativas e curriculares nessa fase da escolaridade.

A análise dos dados revelou que há muitas situações no cotidiano da escola, em meio as práticas educativas, que levam as professoras a perceber que a formação continuada é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a formação inicial não é suficiente para abarcar todas os saberes. Essa consciência também é reveladora de que o currículo dos Anos Iniciais deve contemplar demandas que vão muito além da leitura e escrita, em seu sentido restrito. Por isso, o professor deve buscar a formação continuada ao longo de toda a sua trajetória como docente.

A busca pela formação também está relacionada aos desafios de ensinar com crianças imigrantes, como as venezuelanas e haitianas, que ainda não dominam a língua portuguesa e trazem uma bagagem cultural diferente das brasileiras. Essas questões têm afetado à docência, pois as políticas educacionais ainda são muito escassas e, as condições das escolas, precárias no sentido de apoiar as crianças e também os professores. Mesmo diante dessa realidade, o mundo está cada vez mais plural e sem fronteiras, o que possibilita a apreensão de novos saberes das práticas educativas e curriculares.

Outro aspecto discutido na pesquisa foi a autonomia curricular da escola e do professor. Mesmo que as políticas educacionais tragam princípios de descentralização, o currículo continua prescritivo e o professor ainda não se percebe inserido na discussão do Projeto Político Pedagógico da escola como decisor curricular. Para Morgado (2011), ao considerar a importância currículo como um projeto, havia a possibilidade de construir intenções, pensadas de forma colegiadas, sempre permeadas pelas tensões e contradições necessárias e pertinentes ao processo. Só assim seria possível eleger linhas de ação responsáveis pela condução dos processos educativos.

Também a formação permanente dos professores teve importante espaço na análise das entrevistas, uma vez que conhecer suas necessidades de formação numa abordagem qualitativa e narrativa, apontou suas dificuldades e desafios como professores. Ficou evidente a necessidade da formação permanente, tendo em vista que esta é o prolongamento da formação inicial e o aperfeiçoamento teórico e prático. O exercício profissional é fundamental se faz permanente e se (re)significa na ação e nas trocas de experiências.

Freire (1998) reitera em sua obra que a formação não se reduz ao acúmulo de conhecimentos, mas especialmente as conquistas construídas por meio da leitura e interpretação de livros, do diálogo entre professores, dos estudantes, da internet, entre outros.

Nessa perspectiva Nóvoa (1999) entende a formação permanente como processo crítico-reflexivo do saber docente. As entrevistas evidenciaram essas pistas, pois as falas, mesmo que de modo implícito apontaram a importância do aspecto político emancipatório e do papel ativo do professor. Ou seja, para que se efetive uma formação permanente é imprescindível que se compreenda o professor e os estudante como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais.

Diante das reflexões propostas, acreditamos que os professores podem ser considerados agentes de mudança e, para isso, necessitam de formação continuada, para que possam refletir coletivamente sobre as suas práticas educativas e curriculares, sobre os cotidianos escolares e sobre o que fazer para se concretizar um ideal de justiça e equidade social.

Referências

- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Artes Médicas.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70, LDA.
- Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. (2018). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (9ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (54.ª ed.). Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- Gadotti, M. (2016). *O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. USP. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5130251/mod_resource/content/2/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf
- Gatti, B. e André, M. (2010). Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática. En B. Gatti y M. André, *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil* (pp. 39-52). Vozes.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Kramer, S., Nunes, M. F., & Corsino, P. (2007). A infância e sua singularidade. En *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 13-23). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- Kramer, S., Nunes, M. F. e Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 69-86. <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/abstract/?lang=pt>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. Cortez.
- Marcelo, C. G. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Editorial Octaedro.
- Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>
- Morgado, J. C. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 10(8), 335-348. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6984>
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 391-408. <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/26411>
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Pillotto, S. S. D. e Bohn, L. R. D. (2014). Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância. *Revista Gearte*, 1(4), 284-296. <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/50571>
- Pillotto, S. S. D. e Voigt, J. M. R. (2016). Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. *Práxis Educativa*, 11(3), 757-774. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858342>
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artes Médicas Sul.
- Sacristán, J. G. (2013). (org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Veiga, I. P. A. (2010). Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. <https://www.academia.edu/5135729>
- Voigt, J. M. R. (2018). O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: possibilidades e desafios. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(2), 20-33. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=60>

Aproximações entre a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire: desafios para pensar a aula no presente*

Approximations Between Ancient Philosophy and Paulo Freire's Thought: Challenges to Think About the Class in the Present

Aproximaciones entre la filosofía antigua y el pensamiento de Paulo Freire: desafíos para pensar la clase en el presente

Maria Alice Gouvêa Campesato**

Para citar este artículo

Campesato, M. A. G. (2022). Aproximações entre a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire: desafios para pensar a aula no presente. *Pedagogía y Saberes*, (57), 143-156. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14433>

* Trata-se de uma pesquisa de Doutorado intitulada "Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula", realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Unisinos e pelo Programa Capes-Print, realizado na Universidade de Lisboa.

** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: mcampesato@yahoo.com.br. Orcid: orcid.org/0000-0002-1965-9564

Resumo

Este artigo, que resulta do recorte de uma pesquisa que investigou a aula desde a tradição greco-romana às práticas pedagógicas inovadoras, busca refletir a partir de uma perspectiva foucaultiana, sobre a educação no contemporâneo neste espaço microfísico de encontro entre vivos e mortos, que é a aula. Para tal, estabelece uma aproximação entre a filosofia antiga e o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire no ano de seu centenário, tomando os exercícios espirituais aprender a viver, aprender a morrer, aprender a ler e aprender a dialogar (Hadot, 2014a) como uma abertura para pensar outras aulas possíveis e, por conseguinte, outros mundos possíveis.

Palabras clave

escola contemporânea; exercícios espirituais; pedagogia do oprimido

Abstract

This article, which results from a clipping of research that investigated the class from a Greco-Roman tradition to innovative pedagogical practices, seeks to reflect, from a Foucaultian perspective, on a contemporary education in this microphysical space of encounter between the living and the dead that is the classroom. For this, an approach is established between the ancient philosophy and the thought of the Brazilian educator Paulo Freire, in the year of his centenary, taking spiritual exercises learning to live, learning to die, learning to read, and learning to dialogue (Hadot, 2014a) as an openness to think about other possible classes and, therefore, other possible worlds.

Keywords

contemporary school; spiritual exercises; pedagogy of the oppressed

Resumen

Este artículo, resulta de un proceso de investigación que investigó la clase desde la tradición grecorromana hasta prácticas pedagógicas innovadoras, buscando reflexionar, desde una perspectiva foucaultiana, sobre la educación contemporánea en este espacio microfísico de encuentro entre vivos y muertos. Para ello, establece una aproximación entre la filosofía antigua y el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, en el año de su centenario, tomando los ejercicios espirituales para aprender a vivir, aprender a morir, aprender a leer y aprender a dialogar (Hadot, 2014a) como una apertura para pensar en otras clases posibles y, por tanto, en otros mundos posibles.

Palabras-chave

escuela contemporánea; ejercicios espirituales; pedagogía de los oprimidos

1. Notas introdutórias

De *aulé* (do grego, ‘pátio, morada’) a *flipped classroom* (sala de aula invertida), a aula tem sido definida de diversas formas ao longo dos séculos. Tais definições estão articuladas às concepções sobre a educação e a escola, e são atravessadas por maneiras de pensar de cada época, cultura, lugar, com suas condições políticas e discursivas de possibilidade.

Se para os gregos da Antiguidade escola significava “tempo livre”, a escola contemporânea é concebida como tempo de investimento no capital humano, em que o aspecto formativo de crianças, jovens e adultos cede espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e rapidamente aplicáveis; onde o empreendedorismo, o empresariamento de si, as tecnologias da informação e a inovação tomam magnitude. Nesse contexto, há pouco – ou nenhum – lugar no espaço áulico para o exercício do pensamento, a problematização da vida, do mundo e do próprio conhecimento.

Por outro lado, não necessariamente antagônico, movimentos de cunho conservador buscam apagar a autoria do trabalho docente, com propostas como *Escola sem Partido*, em que a liberdade de cátedra se vê ameaçada e a censura se esboça com grande nitidez. Tais movimentos, não obstante venham capilarizando-se em diversos lugares do mundo nas últimas décadas, tomando visibilidade e legitimidade, no Brasil, a partir de 2018 com a eleição presidencial que coloca a Jair Bolsonaro no epicentro das decisões políticas deste país. As diversas medidas que vêm sendo adotadas pelo atual governo escancaram inúmeros problemas que até então vinham sendo contornados ou até mesmo enfrentados por seus antecessores, deixando à mostra a grande e histórica desigualdade social brasileira. Com a crise pandêmica que se alastrou rapidamente pelo mundo ainda no início do ano de 2020, o agravamento de questões relacionadas à referida desigualdade, associado à falta de investimento em setores essenciais para a manutenção de certa ordem social, vem colocando grande parcela da população brasileira em situação de extrema precariedade.

No campo educacional, com a migração das aulas presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, um grande contingente de crianças, jovens

e adultos ficou apartado da vida escolar e de seu direito de aprender.¹ Neste cenário em que a exclusão social se evidencia, em que *fake news* tomam as redes sociais, as manchetes dos jornais e os espaços oficiais de informação, e a opinião assume o lugar da ciência pelos movimentos negacionistas; pensar sobre a aula torna-se uma tarefa em verdade complexa, assim como um grande desafio. Daí a importância de provocar tensionamentos capazes de criar brechas, rasgos, fissuras no modo de pensar esse espaço microfísico de encontro entre os vivos e os mortos.

A peregrinação pela filosofia antiga neste trabalho não buscou por um modelo de práticas educativas na tentativa de “reapropriação daquilo que, acumulado pelo tempo, teria restado como verdadeiro ou necessário – letra morta, em suma –, mas o tipo de problematização que, no presente, dedicamos a essa matéria, restituindo-lhe a faculdade de coisa viva” (Aquino, 2015, p. 361). Se nos tornamos o que somos, também deixamos de nos tornar outros. A história educacional, assim como nós, também pode ser percebida *pelo que não é*, e talvez nessa negação a si própria, não entendida aqui como uma recusa, mas como uma possibilidade, podemos pensar *o que pode ser*. Portanto, “importa conhecer como e porquê nos tornámos naquilo que agora somos. Diria que esta visitação ao mundo antigo, e que nos permite imaginar esse fosso da nossa diferença civilizacional, tornará, ato contínuo, imperativa a necessidade de encetar um combate crítico” (Ó, 2019, p. 137). Esse combate crítico aqui citado não procura a denúncia, mas colocarmo-nos sob suspeição: a educação, a aula, a nós mesmos.

No ano em que se comemora o centenário do pensador brasileiro Paulo Freire, em meio de um cenário de pandemia e crises (ambientais, institucionais, educacionais), as discussões sobre a educação, a escola e a aula adquirem um outro matiz e nos provocam a visitar algumas práticas como possibilidade para pensar algo novo, algo outro. Não como forma de buscar por modelos, mas para nos ajudar a formular novas perguntas, ou como argumentam Gallo e Espinel (2021, p. 51), “lo más importante no es hallar respuestas a tales preguntas y (pre)fabricar modelos a masificar y universalizar. Quizás lo más

1 De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, realizada pelo IBGE entre os meses de maio e novembro de 2020, cerca de “5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista” (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2021, p. 51).

importante sea mantener viva la pregunta, mantener vivo el fuego del interés, de la inquietud, frente a lo que hacemos a diario²”.

Dessa forma, este artigo de pesquisa busca articular a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire a partir das temáticas da vida e da morte, da leitura e da escrita como uma abertura para pensar outras aulas possíveis e, por conseguinte outros mundos possíveis, a partir do recorte de uma pesquisa que investigou a aula desde a tradição greco-romana à atualidade.

2. Paulo Freire e alguns apontamentos sobre a educação no Brasil

Com o intuito civilizatório e desenvolvimentista, a sociedade capitalista moderna cria uma maquinaria escolar, cujos aparatos concorrem para o disciplinamento dos corpos em nome do progresso (Corazza, 2015). Desde o final da centúria dos 1600, duas tecnologias se sobrepõem uma à outra, em que uma opera no corpo-indivíduo e a outra no corpo-população. Se a disciplina e as minúcias sobre o corpo individual se voltam à docilização e utilidade, a outra tecnologia direciona-se à vida, na figura da população. Isso é o que Foucault (2005) chama de biopolítica, que opera sobre a vida e sobre a morte da população, em que a educação de massas é um espaço proffcuo para as práticas de governmento que se dão a partir da segunda metade do século XVIII.

As técnicas disciplinares e as técnicas biopolíticas “conhecem seu maior desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial, com o taylorismo e o Estado-providência” (Lazzarato, 2006, p. 74-75). Isso se deve à retomada dos mecanismos de captura e de “gestão da vida, sob o impacto das novas forças e das novas relações de poder. Mas, no final do século XIX, já se encontravam em gestação novas técnicas de poder, que não tinham mais nenhuma semelhança com as disciplinas ou com o biopoder” (Lazzarato, 2006, p. 75), ou aquilo a que Deleuze (1992), mais tarde, chamou de *sociedade de controle*. Segundo Deleuze (1992, p. 224), o capitalismo nesta sociedade não está voltado para a “produção, mas para o produto [...]”. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa”. As instituições (família, escola, exército, fábrica) não já não se constituem em “espaços analógicos distintos que convergem para

um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes” (Deleuze, 1992, p. 224), o que se intensifica a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Lazzarato (2006), as sociedades de controle forjam seus próprios mecanismos de subjetivação, que são diversos daqueles das sociedades disciplinares, tendo como expoente capital a máquina de expressão, na qual se efetiva “a atualização do acontecimento nas almas e sua efetuação nos corpos. A integração e a diferenciação das novas forças, das novas relações de poder, se faz graças às novas instituições (a opinião pública, a percepção coletiva e a ação a distância)” (Lazzarato, 2006, p. 76). Isso nos ajuda a compreender as relações que se dão no âmbito educacional a partir do século XX e que se potencializam, sobremaneira, na atualidade. Também nos ajudam a compreender os diversos fenômenos de natureza necrófila e as ondas conservadoras e negacionistas que presenciamos atualmente.

O ideal universalista da escola disciplinar moderna do século XIX começa a se esboçar no Brasil a partir da década de 1930, concomitante ao “processo de industrialização e urbanização que se iniciara na sociedade brasileira, assumindo certo cunho liberal, como demonstraram o movimento dos educadores liberais escolanovistas e as lutas por parte de alguns segmentos da população pela democratização da escola” (Fernandes, 2018, p. 779). No entanto, ainda levará mais meio século para que o acesso à escola se dê de forma mais ampliada,³ ainda que tenhamos, no segundo decênio do século XXI, um grande contingente de crianças, jovens e adultos que permanecem apartados da educação escolarizada.

Das tecnologias disciplinares à plasticidade de experiências proposta pelos educadores escolanovistas, é importante destacar a centralidade no sujeito, que tem nas chamadas teorias críticas um entendimento diverso daquele apregoado pelas concepções neoliberais de educação, embora ambas partilhem de uma forte posição contrária ao ensino denominado “tradicional”. As discussões que se dão no âmbito dos estudos críticos veem nas práticas educacionais tradicionais um “espaço de reprodução das desigualdades

2 “o mais importante é não encontrar respostas para tais questões e (pré) fabricar modelos para massificar e universalizar. Talvez o mais importante seja manter viva a pergunta, manter vivo o fogo do interesse, da inquietude, diante do que fazemos diariamente” (Gallo e Espinel, 2021, p. 51).

3 É importante salientar que desde seus primórdios a educação escolarizada brasileira volta-se às camadas economicamente privilegiadas da população; cenário esse que irá modificar muito recentemente, ao menos em termos de acesso e permanência dos alunos na escola. A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), e o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) preveem nos artigos nº 214, nº 4 e nº 2, respectivamente, a universalização no atendimento escolar brasileiro.

sociais e econômicas. Todavia, a partir de uma ação de tomada de consciência sobre os processos de dominação e de transformação da realidade, a educação poderia ser vista como possibilidade de libertação da ideologia opressora” (Schuler, 2016, p. 131).

É dentre os pensadores críticos que se encontra o brasileiro Paulo Freire, cujo trabalho se estende para além dos limites latino-americanos. Segundo Freire, a educação é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica para que o homem possa se tornar sujeito de sua própria história, tendo, na dialogicidade, a base do processo educativo; daí a importância à alfabetização, especialmente a de adultos. É importante destacar que o insistente trabalho de Freire na alfabetização de adultos se relaciona ao contexto brasileiro nas décadas de 1960 e 1970: do público eleitor eram excluídos os 39,7% analfabetos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1960), que por mais de 100 anos ficaram à margem do processo eleitoral, readquirindo tal direito a partir da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Portanto, a alfabetização de adultos tinha um duplo papel político: a conscientização e o direito ao voto. Em sua obra *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*, concebido no período em que esteve exilado no Chile, em 1968, Freire (2001) aponta que a concepção *ingênua* ou *astuta* do analfabetismo o percebe como uma “erva daninha”, uma “enfermidade” ou ainda “como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbal preguiça’ (Freire, 2001, p. 15).

A educação perspectivada por Freire busca não somente atender ao expressivo contingente de pessoas cujo acesso aos bancos escolares se constituía como uma impossibilidade, decorrente da desigualdade social e da ausência de políticas públicas, como também trazer à cena educacional o potencial transformador de mundo, por meio de uma educação *com* o povo. Nesse educar *com*, nesse *estar junto*, educador e educando aprendem e ensinam mutuamente, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79).

É importante salientar que o trabalho de Freire não pode ser conjecturado sem que tomemos sua própria trajetória enquanto educador que busca romper com as dicotomias que separam a teoria da prática, visto que “qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar” (Freire, 1983, p. 92). Nesse sentido, o conteúdo político de sua *vida-obra*

se estende para além de condições de possibilidade, buscando modificar as próprias condições materiais da existência humana, num *inédito-viável*.⁴

Em sua peregrinação por diversos contextos educacionais dentro e fora do Brasil durante o período em que esteve exilado após o golpe militar de 1964, coordenou projetos, como o de *Angicos* e o *Programa Nacional de Alfabetização de Adultos*; assessorou o Ministério de Educação e o Instituto de Capacitação e Pesquisa para a Reforma Agrária no Chile; deu aulas na Universidade de Harvard; foi consultor especial para educação do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra; trabalhou na fundação do Partido dos Trabalhadores, assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo⁵ na gestão de Luiza Erundina, cargo ao qual renunciou antes do término de seu mandato; liderou diversas organizações de educação popular e foi professor na PUC e na Unicamp (Kohan, 2019).

A intensa trajetória de Freire, no entanto, transcende à própria temporalidade e é pequena se comparada às ideias sobre educação que experimenta em seu tempo e que lega às gerações futuras, numa “estética de recriação no sentido de ser uma arte de se movimentar no tempo” (Streck, 2011, p. 12). Essa *estética de recriação* como *arte de movimento* permite que possamos, passadas algumas décadas de sua escrita, conjecturar *a partir de* e *com* Freire, outras possibilidades de existência, habitando o terreno amplo da educação e o espaço microfísico da aula, propondo experimentações no pensamento, articulando com outras perspectivas teóricas e outras práticas formativas, num exercício de invenção de si e do mundo, “como o movimento da pedra que, jogada na superfície do lago, provoca a formação de ondas que vão se abrindo na medida em que a pedra afunda” (Streck, 2011, p. 14).

4 “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014, p. 225).

5 “Paulo Freire foi titular da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo de 1989 a 1991. Os quatro objetivos que marcaram a ação da administração Freire foram: a) acesso dos setores populares à escola e permanência nela; b) democratização da escola, abrangendo alunos, direção, professores e comunidade; c) qualificação da educação em termos de infra-estrutura e acadêmicos; d) combate ao analfabetismo. Essa experiência administrativa está registrada no livro *A educação na cidade* (Freire, 1991)” (Streck, 2006, p. 274).

Esse movimento de abertura, sugerido por Streck, da imagem da pedra promovendo sulcos na água, nos instiga a realizar as conexões propostas neste artigo para pensar a aula no contemporâneo. Esse processo alquímico aqui experimentado arrisca-se a tecer fios heterogêneos numa composição que não busca pelo ineditismo, mas pelo deslocamento no olhar, provocando a pensar, quiçá, o ainda não pensado.

3. Exercícios espirituais como arte da existência: da dimensão estética à dimensão política

Ao longo da tradição greco-romana encontramos uma série de práticas, exercícios e técnicas que buscam operar uma mudança no modo de ser do sujeito, aos quais Pierre Hadot (2014a; 2014b) chama de *exercícios espirituais*. A palavra espiritual, segundo Hadot (2014b, p. 20), “permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo”, em que o espírito não diz respeito a uma parte do sujeito, mas a um conjunto de aspectos que o constitui.

Influenciado por Hadot, Michel Foucault dedicou-se a estudar tais práticas (Gallo, 2015), deixando a nós um importante material que, dentre tantas coisas, nos ajuda a pensar em outras possibilidades de existência, ou, nas palavras de Julio Groppa Aquino (2015, p. 357), a “despojar o presente de sua replicação veridictivo-subjetivadora, garantindo, assim, a conquista de um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já estamos deixando de ser”.

A filosofia exerce um papel fundamental na formação da cultura do cuidado de si, operada por meio de inúmeros exercícios e práticas que sempre pressupõem ser acompanhadas por um mestre, um guia espiritual, ou alguém responsável pela apresentação do mundo e pela condução das condutas. Nessa tradição do cuidado de si, Foucault (2006), destaca duas formas bastante distintas entre si, a *skholé* helênica e a do conselheiro privado romana: a primeira tem um caráter de existência mais coletiva, a outra, um caráter mais privado. Não obstante essas duas formas guardem diferenças entre si, o longo e árduo trabalho de si para consigo, que é da *askēsis*, atravessa a educação greco-romana, tendo sua emergência e visibilidade nas escritas platônicas em *Alcibiades*,⁶ que dentre

todas as escritas de Platão pode-se considerar como “a primeira grande emergência teórica da *epiméleia heautou*” (Foucault, 1984, p. 44).

Há, pois, dois momentos distintos do cuidado de si na Antiguidade clássica: o primeiro em *Alcibiades*, em que a necessidade do cuidado está ligada a certa idade, a uma insuficiente pedagogia e ao governo da cidade; no segundo momento, com estóicos e epicuristas, esse cuidado amplia-se para toda a vida e com um fim em si mesmo. Isso nos permite vislumbrar um cenário heterogêneo em que se desenvolveu essa cultura de si que não se constitui como matéria escolar, mas atravessa a educação na Antiguidade greco-romana. Porém, esse ocupar-se consigo não tem um caráter universal; ao contrário, é exclusivo às elites, àqueles que podem “pagar o luxo da *skholé* ou do *otium*. Dessa forma, as tecnologias do cuidado de si são aquelas utilizadas na formação dos jovens que têm acesso à educação, que, diferentemente do ideal moderno, era um privilégio de poucos, daqueles que possuíam tempo e cultura; um “comportamento de elite” (Foucault, 2006, p. 94).

Nessa cultura que busca operar mudanças no modo de ser do sujeito para o conhecimento, no caso socrático-platônico ou para uma bela existência, nas demais escolas filosóficas, os exercícios espirituais se constituem como importantes tecnologias do eu. Segundo Hadot (2014a), *aprender a viver, aprender a dialogar, aprender a morrer e aprender a ler* compõem o quadro dos exercícios espirituais que atravessam a formação humana nessa tradição. Não obstante, a diversidade entre as concepções varie de escola para escola – “mobilização da energia e consentimento ao destino nos estoicos, descontração e desapego nos epicuristas, concentração mental e renúncia ao sensível nos platônicos” (Hadot, 2014b, p. 55) –, todas elas guardam um elemento em comum tanto nos meios utilizados quanto no fim almejado. Os meios compreendem “as técnicas retóricas e dialéticas de persuasão, as tentativas de domínio da linguagem interior, a concentração mental. A finalidade buscada nesses exercícios por todas as escolas é o aperfeiçoamento, a realização de si”⁷ (Hadot, 2014b, p. 55).

As temáticas *morte, vida, leitura e diálogo* estarão presentes, muitos séculos depois, na obra de Paulo Freire. Muito embora os meios e os fins se constituam de modos muito distintos daqueles praticados na tradição greco-romana; em Freire, essas temáticas

6 Foucault (2006) adverte que esse conjunto de práticas já ocorria na cultura grega arcaica, como na escola pitagórica, em que se utilizavam de diversos expedientes para esse cuidado.

7 É importante salientar que o aperfeiçoamento e a realização de si nessa tradição não têm o mesmo entendimento que se tem hoje na contemporaneidade, em que o indivíduo é percebido como um empresário de si e o aperfeiçoamento é tomado como um investimento, um valor de mercado.

guardam em comum com o praticado na Antiguidade o propósito de modificar o modo de ser do sujeito. Se para os gregos e romanos, as mudanças se voltam para a verdade ou para uma bela existência, para Freire se voltam para o mundo, num processo que busca transformar a condição desumanizante em que se encontram os indivíduos, provocada por uma realidade opressora (Freire, 1983). A educação, dessa forma, assume uma dimensão política de afirmação à vida, em que o diálogo é a condição essencial para a tomada de consciência e a leitura de mundo, sempre num processo de “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si” (Freire, 1987, p. 16). Essa dimensão política, entretanto, não exclui a dimensão estética, que busca promover, ao fim e ao cabo, uma vida plena.

3.1 Aprender a viver e aprender a morrer como possibilidade de criação de vida

A temática da morte está presente na educação greco-romana, quer seja na imortalização do nome do herói épico, quando a imortalidade da alma é algo ainda desconhecido (Jaeger, 1994), quer seja na tradição socrático-platônica, que confere à alma um atributo relativamente novo, que é o da *imortalidade*, ou nas demais escolas filosóficas, como estoicos e epicuristas, cuja preocupação com a morte busca criar uma equipagem para a vida.

A noção platônica de imortalidade da alma aparece de maneira bastante esclarecedora, segundo Dalbosco (2012), em *Menon*, em que Platão conduz Sócrates a “descrever a imortalidade da alma e a ideia de conhecimento como recordação que lhe é inerente” (p. 270), onde aparecem duas ideias centrais: a da imutabilidade e a da essência do ser.

Ao voltarmos o foco para o campo educacional, podemos compreender a concepção platônica do conhecimento como algo que está dentro do indivíduo, mas que pela interferência das coisas do mundo sensível, ele não consegue acessá-lo. Para isso, a importância da relação dialógica entre mestre e discípulo, em que o primeiro, por conhecer a verdade, consegue tirar seu aluno do mundo das imagens das sombras. Essa ideia emergirá mais tarde, especialmente a partir dos monges medievais, que retomarão a filosofia platônica, tendo Agostinho (séc. IV-V) como um dos principais personagens na divulgação do pensamento do filósofo grego. A centralidade da relação pedagógica no diálogo também será retomada

por Paulo Freire, na segunda metade do século xx, conforme veremos mais adiante, porém deslocada em algumas perspectivas.

Essa preocupação com a imortalidade da alma, importante aos filósofos socráticos, porém, não fazia parte das matérias com que os epicuristas e os estoicos se ocupassem. Segundo Veyne, perguntas como *quem somos? e para onde vamos?* “nasceram da resposta cristã” (2009, p. 188), pois os exercícios espirituais e as normas de vida constituíam o cerne da filosofia e não da religião. A religião estava, de certa forma, apartada das “ideias sobre a morte e o além. Havia seitas, mas eram filosóficas, pois a filosofia era a matéria de seitas que propunham convicções e normas de vida a quem isso pudesse interessar; um indivíduo se tornava estoico ou epicurista e se conformava mais ou menos a suas convicções” (Veyne, 2009, p. 188-189).

Para tal, a importância dos exercícios espirituais (Hadot, 2014a, 2014b), como o da *praemeditatio malorum*, a premeditação dos infortúnios ou dos males, praticados pelos estoicos, com o intuito de abastecer o indivíduo com os discursos verdadeiros aos quais poderá lançar mão quando necessário, e a *avocatio* bem como a *revocatio* praticadas pelos epicuristas, com o propósito de afastar “os pensamentos sobre o infortúnio” e proporcionar a “proteção e a defesa contra as desventuras” (Foucault, 2006, p. 569), respectivamente.

Dessa forma, a preocupação com a morte está inserida nessa previsão dos males: é preciso, assim como aprender a viver, aprender a morrer. Para aprender a morrer, é necessário compreender a morte como algo para o qual qualquer ser vivo caminha, para ser “capaz de abandonar a vida com serenidade de espírito, pois muitos andam miseravelmente à deriva entre o medo da morte e os tormentos da vida, sem querer viver nem saber morrer” (Sêneca, 2018, p. 8, 4, 4-5).

Sêneca, na *Carta 100* a Lucílio, chama a atenção deste para a importância de estudar algo sobre o qual só se irá experimentar uma única vez, argumentando que é justamente por isso que “temos sempre que estudar uma coisa que não podemos testar se já sabemos” (Sêneca, 2018, p. 100, 26, 10). Construir uma equipagem para a vida significa pensar sobre sua própria finitude, mesmo que isso só seja usado uma única vez. Chamo a atenção para o argumento de Sêneca e que nos serviria, também hoje, quando há tantos questionamentos a respeito de alguns assuntos tratados em aula, em que perguntas como *quando*

irei usar isto?, ou para que serve aprender isto?, como se tudo o que pensamos devesse ter uma aplicação prática e imediata, em uma lógica utilitarista nessa governamentalidade neoliberal que vivemos. O simples exercício do raciocínio, o pensar livremente, já não seria por si algo potente para a vida? Por que tudo o que é ensinado ou trabalhado na aula *deve servir para alguma coisa*, se exercitar o próprio pensar já é algo de valioso alcance para a formação do aluno?

Na *Carta 71*, Sêneca diz da “lei do tempo”, em que tudo nasce, cresce e morre; um tempo sobre o qual não é possível exercer domínio, embora a certeza da finitude. “Todos os seres obedecem à lei do tempo: tudo tem de nascer, crescer, extinguir-se” (Sêneca, 2018, p. 275, 71, 13). Por isso, a importância central, tanto na filosofia estoica quanto na epicurista, de tirar o melhor proveito da existência. Se todo o tempo é irreparável, como aponta Sêneca em outra carta, “todo o tempo que decorreu até ontem é tempo irrecuperável; o próprio dia em que estamos hoje, compartilhamo-lo com a morte” (Sêneca, 2018, p. 93, 24, 20), cada momento é precioso para uma vida plena. Daí a importância de não adiar o presente, que é o que não fazemos na aula da Contemporaneidade, entupindo as crianças de atividades para determinadas habilidades e competências que precisarão ter no mercado de trabalho em um mundo que muda tão rapidamente que nem sabemos se serão essas. Pouco se diz hoje sobre a vida e sobre a morte nas aulas.

Pensar sobre a morte e a vida, preparar-se para situações futuras como forma de equipagem, voltar o olhar a si, colocar-se em situações adversas, preparar-se para o sono, e tantas outras práticas que aparecem na condução das condutas e na apresentação do mundo na aula, sempre acompanhada de um mestre, um guia espiritual, de alguém mais velho, capaz de orientar seu aluno ou discípulo a conduzir a si próprio; enfim todas essas questões só poderiam acontecer em um tempo-livre, no *otium*. Esse ócio, tão fundamental para o cuidado de si na Antiguidade, será visto no Medievo com suspeição, pois o pensamento livre é um convite ao pecado e se constitui com o um problema a partir da Modernidade, em que a máxima “tempo é dinheiro” torna-se uma *doxa*.

Paulo Freire (1983) traz a temática da morte ao referir-se à “opressão, que é um controle esmagador, é necrófila, nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (p. 74), ao contrário da revolução, apontada por ele como biófila, criadora de vida. Na perspectiva freiriana, a educação a que refere como *bancária*, por não considerar o educando no processo educativo, baseada em conceitos mecânicos e não-problema-

tizadores do mundo, alimenta-se do amor à morte e não à vida; daí sua característica necrófila, pois já é uma educação natimorta.

Na contraposição a esse tipo de educação mecânica e necrófila está a educação libertadora, humana, que provoca a mudança e, por conseguinte, a vida. Ao se referir ao modo de investigação que prima pela “objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação” (Freire, 1983, p. 118) e nesse temor, aprisiona e mata a vida, expondo sua “marca necrófila” (Freire, 1983, p. 118).

Para o autor, a morte é inerente à própria condição viva, porém a questão que se coloca problemática e contra a qual se deve lutar, é a *morte em vida*. Aponto para o caráter coletivo com que Paulo Freire trata da morte: ela não diz respeito a uma condição particular de cada indivíduo, mas a uma condição que coloca a vida digna como um estado social de existência.

A comunhão provoca a co-laboração que leva liderança a massas àquela “fusão” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida (Freire, 1983, p. 201).

Ao adentrarmos com mais profundidade nas palavras de Freire, podemos compreender por que são tomadas como perigosas e porque o próprio autor foi recentemente “declarado por el actual Gobierno brasileño como el enemigo público de la educación nacional”⁸ (Kohan, 2021, p. 30), indo de encontro à recepção que esse autor recebe em outros lugares do mundo. Conforme abordado anteriormente, a palavra tem um forte componente político e transformador de mundo na perspectiva freiriana. Daí a potência da leitura em Freire, conforme a próxima seção.

3.2 Aprender a ler como possibilidade de compreensão de mundo

É possível encontrar, na tradição greco-romana, diversas escritas sobre a leitura, a forma de ler, o que ler, enfim, a leitura como exercício espiritual que busca a

8 “declarado pelo atual governo brasileiro como o inimigo público da educação nacional” (Kohan, 2021, p. 30).

formação, a ascese. Isso está ligado ao modo de vida filosófico encontrado ao longo da Antiguidade e que se estende, de forma diversa, mas ainda assim, está presente no Medievo; um modo de vida que busca formar o indivíduo, modificá-lo, tirá-lo de seu estado atual de desconhecimento para o conhecimento de si. Um modo de vida que exige intensa dedicação, operado por um conjunto de práticas, de estudos e de exercícios espirituais que abrangem todos os aspectos da vida, com o intuito formativo.

As recomendações dadas no que se refere à leitura decorrem, segundo Foucault (2006), de uma prática comum na Antiguidade e que são retomadas pela leitura filosófica sem modificá-las no que lhes era basilar, iniciando pela leitura de um número mais reduzido de autores; a leitura de poucas obras voltando-se para poucos trechos; e, por fim, a escolha das partes marcantes. Advém daí a prática de resumir as obras, tomar delas o que é essencial, o que ajudará a refletir, a meditar. Também foi devido a essa prática do resumo que diversos textos da Antiguidade chegaram até nós, como as explanações de Epicuro, realizadas por seus discípulos (Foucault, 2006).

Essa prática de resumir as obras tem sua emergência no Império, quando se busca romanizar o conjunto de regiões que eram distantes menos em termos geográficos do que em etnias, costumes, crenças religiosas, línguas, tradições (Hadot, 2014a), em que a escola será um importante eixo de sustentação para a “unificação do Império sob o modelo da romanitas” (Cambi, 1999, p. 117). Com a fundação das quatro cátedras imperiais, por Marco Aurélio, em 176, há uma retomada, uma recriação do platonismo, do aristotelismo, do epicurismo e do estoicismo. Porém, o ensino, salienta Hadot (2014a), consiste na explicação dos textos, em que a prática do resumo, da não-discussão livre, assume centralidade no processo pedagógico, ao contrário de como ocorrera nas escolas filosóficas do período anterior. A escolha, portanto, por um modo de vida filosófico, em que as práticas buscam a formação do indivíduo, vai, paulatinamente, voltando-se para a crítica e para o comentário de textos.

É importante ressaltar que na tradição socrático-platônica, a leitura se constitui como um problema e um assunto a ser encarado com suspeição. Platão (séc. IV a.C.), na *República*, argumenta sobre o tipo de textos a serem contados às crianças, condenando os mitos e as fábulas. Um perigo capaz de imprimir nas almas ainda muito jovens e em formação uma ideia que vai de encontro ao Bem Supremo. Expô-las a todo o tipo de situações que colocam os deuses em atitudes pouco honrosas não contribui para sua formação.

Afastar das crianças a literatura perigosa para evitar a comoção, a perturbação de suas almas é a proposta platônica para tratar da problemática educacional da pólis. Judith Butler, na obra *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*, aponta o caráter político que perpassa o desejo de expulsão dos poetas da cidade idealizada na República. Isso, segundo Butler (2015), diz respeito aos perigos da comoção, visto que Platão compreendia que a exibição frequente de tragédias aos cidadãos levaria com que chorassem pelas mortes testemunhadas, levando a um luto público que desestabilizaria não somente a ordenação da alma, mas “também a ordem e a hierarquia da autoridade política. Se estamos falando de luto público ou de indignação pública, estamos falando de respostas afetivas que são fortemente reguladas por regimes de força e, algumas vezes, sujeitas à censura explícita” (Butler, 2015, p. 66).

Dessa forma, a leitura como um exercício espiritual não estava presente na proposta pedagógica platônica. Já para os estóicos e epicuristas, havia duas formas de leitura: a que tomava os fragmentos e a leitura aprofundada sobre determinada obra. Não há, nessa perspectiva, uma única forma de lidar com a leitura, ou com o texto: isso irá depender do que se quer fazer com ele; a quais propósitos, determinado tipo de estudo, se voltam. Essa parece uma questão muito importante para pensarmos a aula e as práticas de leitura em nosso tempo, ocupado demais para que estabeleçamos uma relação mais demorada com a palavra e com o pensamento.

A leitura de fragmentos ou a leitura de obras inteiras buscam promover uma mudança no modo de ser do estudante, conforme apontado: não há uma única regra de leitura, uma única forma de lidar com o texto nessa tradição do cuidado de si; ao contrário, o texto aqui é pensado como “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundos dos mil focos da cultura” (Barthes, 2004, p. 62). Dessa forma, a leitura pode provocar comoção, daí a preocupação que atravessa a aula desde a Antiguidade e que coloca a leitura também como um perigo.

Utilizada de maneiras distintas, dependendo do propósito do momento, os mestres aconselhavam a seus alunos que colecionassem excertos que os fizessem refletir sobre os mais diversos assuntos. Também, recomendavam que os estudantes se dedicassem ao estudo de poucas obras, para que conseguissem apreendê-las por inteiro. Esses dois tipos de leitura, uma que busca a reflexão, outra que busca o conhecimento, não são excludentes, mas complemen-

tares na aula da tradição greco-romana do cuidado de si. A leitura, por sua potência, também aponta a importância de um mestre, de alguém que pudesse orientar o discípulo na direção de uma vida na direção do bem (Platão, 2014). Esses traços de relação com o texto escrito não desaparecerão ao longo dos séculos.

A leitura, para Paulo Freire, não é algo com um fim em si, uma habilidade a ser adquirida, a decodificação da palavra escrita, mas está ligada à compreensão de mundo. Em sua crítica à educação tradicional, a qual chama de bancária, o pensador brasileiro argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9). É nessa relação dialética que o sujeito pode transformar-se a si e ao mundo.

Conforme já apontado, a alfabetização de adultos toma relevado destaque no trabalho freiriano, cuja inserção na educação popular é bastante intensa. Não é demais lembrar que para Freire a importância de ler tem um grande valor político de emancipação. A palavra, nessa perspectiva, nunca é neutra; é sempre política.

Tratava-se, portanto, de um movimento que não se constituía somente na (e para a) esfera educacional, e sim na sociedade e para a sociedade, diretamente ligado a um movimento mais amplo, com vistas à sua transformação estrutural. Em decorrência, pela primeira vez se compôs, com densidade, uma pedagogia cujas bases se fundamentavam na centralidade das classes populares: a pedagogia libertadora de Paulo Freire. (Quissini, 2016, p. 67-68).

Freire se refere à recorrente imagem que associa a leitura à digestão, em que digerir é compreendido como um ato mecanicamente realizado, independentemente da ação do sujeito sobre a matéria. Isso, para ele, não produz vida, pois não leva ao pensar verdadeiro. Nas aulas verbalistas, como refere as práticas pedagógicas tradicionais, ou educação bancária, (Freire 1983, p. 73) diz que “nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro”. Saliento que essa associação com o processo digestivo é utilizada por outros autores ao longo da história da educação, no entanto com uma conotação diversa da utilizada por Freire.

Sêneca, Quintiliano, bem como os monges medievais, aconselham a leitura atenta, não apressada, não às partes, para que se consiga compreender a obra em sua totalidade; uma leitura saboreada, degus-

tada, ruminada. Marchionni (2007), argumenta que a leitura, assim como qualquer trabalho de natureza intelectual, é um trabalho ruminado, tal como a ruminância feita pelos monges cristãos ao lerem os versículos bíblicos enquanto realizavam suas tarefas manuais, ou à semelhança da ruminância dos mantras pelos monges tibetanos. Schuler (2009, p. 15), a partir de Nietzsche, diz que a ruminância se relaciona com “lentidão, dilaceração e abertura. Uma mastigação que se dá por repetidas vezes. Remoer [...], processo em que o ruminante toma os alimentos com a ajuda da língua como se fosse uma foice, que dilacera, corta, rasga, racha. E o alimento retorna à boca para ser ruminado”.

Freire (1989, p. 13) diz que se pode ir mais adiante e pensar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização”. É essa concepção que o faz insistir que toda a organização do programa de alfabetização deve partir do “universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (Freire, 1989, p. 13).

A palavra, pois, para Freire, desloca a escrita do mundo para (re)escrever o mundo, num processo que põe a mão do educando e do educador a traçar uma realidade diversa, um mundo outro em que não haja opressores e oprimidos. Trata-se aqui de uma escrita política: “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire coloca a escrita como um importante material formativo para professor e aluno, ou educador e educando. Também traz à centralidade da relação pedagógica, o diálogo, conforme a próxima seção.

3.3 Aprender a dialogar como possibilidade de abertura ao novo

A prática dos exercícios espirituais provavelmente se enraíza em tradições que remontam a tempos imemoriais. Mas é a figura de Sócrates que a faz emergir na consciência ocidental porque essa figura foi e continua sendo o apelo vivo que desperta a consciência moral. É notável que esse apelo se faça ouvir numa certa forma: a do diálogo (Hadot, 2014a, p. 35-36).

É por meio do diálogo que o mestre provoca o exercício de pensamento do discípulo: “o diálogo socrático aparece assim, portanto, como um exercício espiritual praticado em comum e que convida ao exercício espiritual interior, isto é, ao exame de consciência, à atenção a si, em síntese, ao famoso ‘conhece-te a ti mesmo’” (Hadot, 2014a, p. 38).

O filósofo, para Platão, é aquele que conseguiu atingir a verdade e, portanto, como explicitado na *República*, será o único capaz de governar a cidade justa. O mestre, por conseguinte, é aquele que atingiu a verdade, aquele que conhece, e, dessa maneira, é aquele capaz de conduzir seu aluno para o conhecimento, para a verdade e a justiça ou para o *Bem Supremo*. No diálogo entre Platão e Adimanto, que se desenrola no Livro V da *República*, duas questões merecem destaque: uma, que se refere a essa condição ontológica que separa aqueles que conhecem daqueles que não conhecem, e outra, o método dialógico empregado por Sócrates para conduzir Adimanto à verdade. O diálogo opera como “um itinerário de pensamento cujo caminho é traçado pelo acordo, constantemente mantido, entre aquele que interroga e aquele que responde” (Hadot, 2014a, p. 41).

É importante ressaltar que, na perspectiva platônica, a concepção de conhecimento já se encontra na alma *a priori*, devido à sua condição permanente, eterna. Por conseguinte, o papel do mestre é por meio do questionamento, da interrogação, da relação dialógica, extrair do discípulo esse conhecimento que fora esquecido, pressupondo, como argumenta Dalbosco (2012), a separação do mundo em dois; a condição imortal da alma; o conhecimento como rememoração; a verdade absoluta, não subordinada ao tempo ou ao espaço e “o trabalho do mestre como um agente que faz o conhecimento brotar de dentro do educando” (Dalbosco, 2012, p. 270).

Nos dois primeiros séculos de nossa era, “o desenvolvimento de estruturas administrativas e a burocracia do período imperial aumentaram a quantidade e o papel da escrita na esfera política” (Foucault, 2004, p. 334), dando primazia à cultura escrita, diferente do que era costume anteriormente, em que a oralidade estava na centralidade das relações. A relação dialógica entre mestre e discípulo passa a ser praticada muito também por meio de correspondências; nessas correspondências, o exame apurado das ações realizadas ao longo de um determinado período temporal (dia, semana, mês) são exercitadas em narrativas minuciosas. Segundo Foucault (2004a, p. 335), “prestava-se atenção às nuances da vida, ao estado de ânimo, e da leitura, e, assim sendo, a experiência de si foi intensificada e ampliada pelo ato de escrever. Um

vasto campo de experiências se abre, onde antes não existia”: o cuidado pormenorizado com aspectos da rotina diária, com questões banais, “com o movimento do espírito, com a autoanálise” (Foucault, 2004, p. 335) consubstancializado na narrativa estabeleciam-se como um exercício de reflexão sobre si mesmo. Porém, tal *exame de si* difere daquele praticado posteriormente no cristianismo: em primeiro lugar por não ter o caráter condenatório; segundo, por estar articulado à presença do outro que, mesmo ausente fisicamente, estabelece uma relação dialógica. Nas Cartas a Lucílio, Sêneca escreve ao discípulo e, ao mesmo tempo, escreve para si próprio: ao prestar informações ao seu interlocutor, Sêneca faz um exame minucioso de seus progressos, das coisas que precisa melhorar em si etc., ao passo que também aconselha Lucílio, estabelecendo uma relação pedagógica com o *outro*.

A relação dialógica é crucial na pedagogia freiriana, pois para Freire, a palavra tem um forte componente político; uma potência que carrega consigo uma força transformadora da realidade e do mundo. O silêncio se constitui, para esse pensador, como um entrave ao processo dinâmico de transformação do mundo. Um silêncio que se distancia daquele que potencializa o pensamento: aqui se trata de um silenciamento, um sufocamento da palavra, numa defesa que, a um só tempo, busca a transformação social e a denúncia ao regime ditatorial militar que se instalara em território brasileiro em meados dos anos de 1960. Portanto, a palavra, para Freire, tem uma dupla força, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, em que uns não falam *pele* e *para* os outros, mas *com* os outros. Este *estar com* é basilar no pensamento freiriano.

Com influência do materialismo histórico, Freire compreende que alguns, os detentores da palavra, que são as elites dominadoras, são responsáveis pelo silenciamento das vozes das classes dominadas. A cultura do silêncio, pois, se produz, justamente na “impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura” (Osowski, 2008, p. 101). A educação *bancária* contra a qual Freire se insurge, é a responsável por perpetuar esse silenciamento. Para fazer com que a palavra se democratize, é necessária uma outra forma de educação, em que o diálogo não somente seja uma técnica a ser utilizada em aula, mas o componente essencial do próprio processo educacional. O diálogo é a força motriz, é o responsável por impulsionar “o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no

mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (Zitkoski, 2008, p. 117).

A concepção freiriana de educação busca uma amplitude que extrapola às metodologias, às técnicas, às habilidades: um projeto de transformação social que coloca a educação como o lugar profícuo para a conscientização do povo, do oprimido. A escrita, assim como a leitura, tem um papel crucial nesse processo transformador de mundo perspectivado por Freire, que diz em seu texto *A importância do ato de ler* que a “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (Freire, 1989, p. 12).

O educador brasileiro chama a atenção, no entanto, para o cuidado com o uso da palavra, a fim de não tomá-la de maneira a impor uma visão de mundo que julgaríamos a adequada. Isso seria trabalhar no mesmo *modus operandi* da educação bancária: tratar-se-ia, pois, de substituir uma lógica opressora por outra, o que iria totalmente contrário àquilo a que propõe: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (Freire, 1983, p. 92). A palavra, pois, atravessa a educação perspectivada por Freire como um convite de abertura à vida em toda a sua potência: aprender a viver e a morrer, a ler e a dialogar encontram, na palavra, condições de possibilidade para a transformação de si e do mundo.

4. Considerações finais

Neste exercício alquímico procurei estabelecer aproximações entre as práticas greco-romanas muito antigas de exercícios voltados para a constituição de modos de existência –os exercícios espirituais– e o trabalho de Paulo Freire, tomando as temáticas da vida e da morte, da leitura e do diálogo.

Conforme abordei neste artigo, a aula contemporânea é atravessada por um conjunto de enunciados que a colocam em posição de obsolescência frente à velocidade e às demandas do mundo produtivo. Temas como a morte e a vida não constam das aulas, exceto quando relacionadas à preservação da própria vida biológica. A morte desapareceu como um assunto a ser estudado na atualidade, em que se

busca promover uma educação pautada pela aprendizagem ao longo da vida, mas que não pensa sobre a vida – tampouco sobre a morte.

Olhando para essa temática da vida e da morte, pergunto-me o que vem sendo colocado como matéria de estudo em que a morte é subtraída dos assuntos escolares, em que os alunos estão ocupados demais em meio a tantas atividades que lhes são propostas, que não têm tempo para pensar sobre a própria finitude? Pergunto-me o que sobra à vida, se ela própria não é tratada como matéria, senão quando tomada pelo seu aspecto biológico (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e ao uso do álcool e drogas; cuidados com a saúde; alimentação saudável; higiene corporal e exercícios para manter a boa forma)? Ao mesmo tempo, colocamos, no presente, uma miríade de conteúdos, alguns assumindo o status de disciplina, e que estão a pautar o currículo nacional brasileiro, voltados à praticidade da própria vida, como *Educação Financeira* e *Educação Empreendedora*, por exemplo. Há, portanto, um deslocamento do conhecimento sobre a vida e sobre a morte para habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Deixamos de valorar o importante para valorar o útil? Perguntaria Nietzsche: *útil para quê? Para quem?*

Da mesma forma, a leitura também se esvazia de sua potência (trans)formadora ou criadora de mundos em que olhos e mãos se articulam em pensamentos e ideias, e são tomadas nas práticas pedagógicas inovadoras por um caráter instrumental, atendendo a propósitos utilitaristas e pragmáticos, pautados pela velocidade e pela oferta excessiva de estímulos e de informações. Nesse sentido, aos alunos cabe responder ao que deles se espera, ou a solucionar problemas, em que pouco espaço é destinado para perguntar e criar novos problemas. Por que e para que se escreve e se lê na aula hoje? Qual a preocupação expressa nos modos de existência, se a relação entre os “mortos das obras e os vivos das aulas” (Aquino, 2017, p. 286) esmaece? O que fica em seu lugar?

Se a leitura buscava promover a mudança no modo de ser do sujeito, para o cuidado de si, conforme a aula na tradição greco-romana, ou como potência transformadora de mundo em Paulo Freire, hoje opera no desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado, em que o empreendedorismo é percebido como a grande chave que abre o espaço áulico para o mundo globalizado e competitivo.

A escola, pois, vai se esvaziando de um sentido pedagógico, sendo tomada como modelo-empresa; o ensino cede lugar à aprendizagem, ou melhor, ao aprender a aprender, não como experiência, mas como investimento “no próprio capital humano do

indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego” (Masschelein e Simons, 2014, p. 70).

Segundo Laval (2003, p. 221), “dando ouvidos a muitos experts, tem-se o sentimento de que na ‘sociedade da informação’ a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo, mas que ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar ‘informações’”. Dessa forma, o campo educacional afasta-se da *e-ducação*, no sentido etimológico de levar para, como nos diz Veiga-Neto (2013, p. 4): “a etimologia remota do verbo latino *educĕre* – na forma do radical indo-europeu *deuk* – aponta exatamente no sentido de ‘levar para’; desse modo, *ex-ducĕre* denota ‘tirar de’ ou ‘levar para adiante’, mover algo para um outro lugar diferente daquele em que esse algo se encontrava”. Essa ideia de trazer para fora é uma das características do diálogo, em que o mestre, no caso socrático-platônico, conduz seu aluno para que atinja à verdade, ou educador e educando, no caso freiriano “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem” (Freire, 1983, p. 78).

Caberia perguntar se estamos sendo responsáveis o suficiente com nossas crianças e jovens ao imprimir-lhes marcas de um mundo pautado pela aceleração, pela fragmentação, pelo individualismo, por fáceis opiniões, pelo excesso. Não seria já momento de perguntarmos sobre *o que pode uma aula?* De suspendermos a velocidade que nos acompanha diuturnamente e nos faz não ter tempo para sequer pensar sobre a vida? De fazermos uma leitura ruminada, sem pressa e sem ter que emitir parecer sobre o conteúdo ou a intenção do autor? De escrever com a calma e a atenção que a escrita exige, voltando tantas vezes quantas forem necessárias, até que tenhamos conseguido estabelecer com ela “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”? (Deleuze, 1997, p. 11). De fazermos mais perguntas sem ter que respondê-las todas? A aproximação, pois, entre a filosofia antiga e o pensamento de Paulo Freire nos provoca a conjecturar *outras aulas possíveis*, e por conseguinte, *outros mundos possíveis*, num *inédito-viável* neste tempo que nos cabe pensar e viver.

Referências

Aquino, J. G. (2015). A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. *Revista De Educação Pública*, 24(56), 351-364.

- Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. Martins Fontes.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.
- Cambi, F. (2009). *História da pedagogia*. Fundação Editora da UNESP.
- Corazza, S. (2015). Nos tempos da educação: Cenas de uma vida de professora. *Revista da Abem*, 13(12), 7-10.
- Dalbosco, C. A. (2012). Educação e formas de conhecimento: Do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). *Educação*, 35(2), 268-276.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. 34.^a ed.
- Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. 34.^a ed.
- Fernandes, D. G. (2018). A juventude estudantil moderna na confluência da contemporaneidade. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(12), 776-791.
- Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Graal.
- Foucault, M. (2004). Tecnologias de si. *Verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, 6, 321-360.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Freire, A. M. A. (2014). Notas explicativas. En P. Freire (Org.), *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (pp. 273-333). Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Gadella Costa, S. S. (2005). De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação & Sociedade*, 26(93), 1257-1272.
- Gadella Costa, S. S. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171-186.
- Gallo, S. e Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault. A propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y Saberes*, 55, 41-53.
- Hadot, P. (2014a). *O que é a filosofia antiga?* Loyola.
- Hadot, P. (2014b). *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. É Realizações.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (1960). *Censo demográfico*.

- Jaeger, W.W. (1994). *Paidéia: A formação do homem grego*. Martins Fontes.
- Kohan, W. O. (2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: Uma biografia filosófica*. Vestígio.
- Kohan, W. O. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosoficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía y Saberes*, 55, 25-40.
- Laval, C. (2003). *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Planta.
- Lazzarato, M. (2006). *As revoluções do capitalismo*. Civilização Brasileira.
- Marchionni, A. (2007). *Introdução* (pp. 7-8). Editora da Universidade São Francisco.
- Masschelein, J. e Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Autêntica Editora.
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na universidade*. Edições do Saguão.
- Platão. (2014). *A República* (Trad., Anna Lia Amaral de Almeida Prado) Martins Fontes. Obra original publicada em el 370 a. C.
- Quissini, A.R. (2016). *As políticas de EJA na América Latina em diálogo com a educação popular e oposição ao referencial neoliberal: leituras entre Brasil e Argentina* (tesis de maestría). Univille, Joinville, SC, Brasil.
- Sêneca, L. A. (2018). *Cartas a Lucilio*, 6.^a ed. (trad., pref. y notas J. A. Segurado e Campos). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schuler, B. (2009). *Veredito: Escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Schuler, B. (2016). Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, 54, (40), 129-152.
- Streck, D. (2006). A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, (32), 272-372.
- Streck, D. (2011). Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, (3), 1-18.
- Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*, 1-58.
- Veiga-Neto, A. (2013, setembro). Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. *Conferência de encerramento do IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica e Colóquio Internacional de Biopolítica y Educación* (pp. 1-14), Bogotá, Colômbia.
- Veyne, P. (2009). *O Império Romano*. Em Duby, G., Ariès, P. (orgs.). *História da vida privada 1: do Império Romano ao ano mil* (pp. 11-212). Companhia das Letras.
- Zitkoski, J. J. (2008). Diálogo/Dialogicidade. Em Streck, D. R., Redin, E. e Zitkoski, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire* (pp. 117-118). Autêntica

Javier Sáenz Obregón: Una mirada a la educación desde las prácticas

Entrevista

157

Oscar Eduardo Vargas Betancourth*

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2021
Fecha de aprobación: 25 de febrero de 2022

Para citar este artículo

Vargas Betancourth, O. E. (2022). Javier Sáenz Obregón: una mirada a la educación desde las prácticas. *Pedagogía y Saberes*, (57), 159-166. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-15580>

* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle. Magíster en Filosofía por la Universidad del Valle. Especialista en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo por la Universidad Católica Lumen Gentium. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Valle. Docente oficial de la IE Normal Superior Santiago de Cali. Correo electrónico: oscar.eduardo.vargas@correounivalle.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0002-3918-2206



Palabras clave

prácticas de sí; prácticas formativas; pedagogía; educación; historia

Introducción

Esta entrevista busca presentar y resaltar el trabajo del profesor Javier Sáenz Obregón. A su vez, acercarse a este reconocido autor para indagar en algunos aspectos de su trabajo, especialmente con lo relacionado con el concepto de prácticas formativas como herramienta de análisis, en el contexto de la pasantía doctoral. Lo precedente con el objetivo de fortalecer el proyecto de investigación *Prácticas formativas en la escuela: Emergencia de la ética como formación ciudadana en las escuelas oficiales de Cali (1991- 2000)*.

El profesor Javier Sáenz es titular del departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Historia y Filosofía de la Educación, por el Institute of Education de University College London, magister en Educación por la Boston University y con pregrado en Psicología de McGill University.

Javier Sáenz es miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia. Este grupo de investigadores se fundó desde 1975, oficializándose en 1978, con lo cual han sumado una experiencia de más de 40 años. Bajo la dirección de Olga Lucia Zuluaga (fundadora), han consolidado una influencia positiva en el magisterio colombiano y en otras regiones de Latinoamérica, en aspectos como lo pedagógico. De igual manera, la lectura histórica de las obras de Foucault, sus conceptos y el análisis de otros autores, les han permitido posicionarse como uno de los grupos colombianos de mayor influencia en procesos investigativos.

Javier Saéenz también es director del grupo Gobierno, Subjetividades y Prácticas de Sí, creado en el 2011, que se centra en estudiar las prácticas, los discursos y los dispositivos históricos y contemporáneos que forman o producen sujetos, es decir, son formado-gobernados, así como sus contraconductas. Las líneas de este grupo estudian especialmente las prácticas de sí o las formas en que los sujetos actúan sobre sí mismos de manera deliberada; las políticas y las prácticas educativas-culturales; y la constitución del sujeto moderno. Han desarrollado importantes investigaciones, en las que se hace un análisis crítico de las prácticas de sí contemporáneas, así como un estudio de las prácticas formativas por fuera de

la escuela, con la participación de otros grupos de investigación y reconocidas universidades nacionales y extranjeras.

Su trabajo ha producido una amplitud de investigaciones, artículos y libros, que reflexionan sobre las prácticas pedagógicas y de gobierno en la institución escolar en Colombia; la historia de la escuela, la formación ciudadana en la ciudad de Bogotá, las prácticas formativas, la infancia, la educación indígena, el análisis de política cultural en Colombia, el análisis del dispositivo social, las prácticas de sí en conexión con reflexiones sobre la poesía de Blake y la Mística Oriental.

Como Maestro es apasionado en sus clases, tiene gran conexión con sus estudiantes, estimula el pensamiento crítico, el debate, la discusión. En medio de una clase amena y divertida produce junto a sus estudiantes reflexiones siempre interesantes y pertinentes, guiadas por su vasta experiencia. Su discurso es crítico, reflexivo, a la vez descomplicado e irreverente. Da gusto realmente participar de sus clases y aprender de su trabajo y reflexiones.

Hago un reconocimiento al profesor Javier Sáenz, por su trayectoria académica e investigativa, pero, sobre todo, por los aportes que ha hecho desde la reflexión y desde la práctica, para transformar la realidad educativa colombiana.

Oscar Eduardo Vargas Betancourth (OEVb): Profesor usted ha dedicado muchos esfuerzos en estudiar el campo de la pedagogía. ¿Podría compartimos cómo construyó en su historia y reflexión personal esa conexión con lo pedagógico, con lo educativo?

Javier Sáenz Obregón¹ (JSO): Digamos que mi interés vital proviene de mi experiencia formativa, en un colegio de secundaria en Inglaterra, donde el propósito era formar ingleses; y yo como latino, no cuadraba, fundamentalmente, por el problema de las emociones. Allá en Inglaterra la clase media y media alta había llegado a la situación, que describe Norbert Elías en *El proceso de civilización* (1987) cuando habla de los procesos más intensos civilizatorios, en que la gente ha sido, durante generaciones,

¹ Esta es una versión editada de la entrevista al profesor Javier Sáenz Obregón, quien la revisó.

formada para controlar tanto sus emociones, que ya, así quisieran, no las pueden expresar. Yo era la oveja negra, porque como latinos, somos mucho más expresivos. Y, por otro lado, venía de una educación familiar con mis abuelos. Así, me tocó una educación familiar de un tiempo anterior, al que me debió tocar, por varias circunstancias. Donde también había un silenciamiento de la palabra de los niños, y las niñas, una disciplina bastante estricta. Desde ese momento tanto la formación en la escuela y por fuera de ella se volvió un asunto vital.

Después de muchos trasegares yo fui a la universidad muy tarde. Me enfoqué hacia la educación, inicialmente quería crear un colegio. Me formé en pregrado en psicología aplicada a los problemas en educación; la maestría y el doctorado también fueron en educación. Entonces, me encaminé a la educación académicamente y también profesionalmente; mi primer trabajo fue con una ONG la *Asociación de Trabajo Interdisciplinario* que fundamos con unos colegas y viví cuatro años en la Sierra Nevada de Santa Marta, asesorando a la comunidad *Iku* -a los que antes les decían los *Arhuacos*-, en los procesos educativos porque habían expulsado a la misión capuchina que controlaba la educación, y estaban montando su propio sistema educativo.

Después, fue el encuentro con Olga Lucía Zuluaga. Olga Lucía no solo me brindó las herramientas conceptuales para el trabajo histórico sobre la pedagogía (Zuluaga, 1999), sino también me inspiró con esa autodisciplina apasionada que la caracteriza. Ahí fue que me enganché en el juego educativo y pedagógico como investigador.

OEVB: Su herencia foucaultiana lo ha llevado a centrarse en el concepto de práctica como herramienta conceptual, pasando por el estudio de las prácticas, las prácticas de sí (antiguas, modernas y contemporáneas), las prácticas formativas escolares y extraescolares. ¿Cómo ha organizado y estructurado esta caja de herramientas para sus investigaciones, su metodología?

JSO: Yo creo que no tengo una metodología. Más bien tengo como “una mirada”. Una mirada que cambia según lo que estoy trabajando. Yo creo que la encontré en la investigación para el libro *Mirar la infancia* y en mi tesis doctoral; la cual no se ha publicado, se llama el *Discurso pedagógico y la constitución del sujeto moderno*, es un trabajo en detalle de todas las obras pedagógicas de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey. En *Mirar la infancia* yo no tenía muy claro las complejidades de la pedagogía, quizás en la tesis ya era más consciente. Y es la constatación y, por lo tanto, el trabajo que implica esa constatación, de que

no hay nada unitario en la pedagogía, que la pedagogía es una dispersión. Y que esto iba contra lo que era la historia clásica de la educación, contra la idea que usted podía deducirlo todo a partir de inventarse cuál era el corazón de la pedagogía. Entonces, por ejemplo, los fines, que si usted sabía cuales eran los fines ya había resuelto todo; o el método de enseñanza, entonces tiene resuelto todo. Resulta que en pedagogía hay cosas que no encajan, casi nada encaja y, además, hay piezas que se mueven de manera distinta en el tiempo. Entonces, desde esta perspectiva la pedagogía es el antídoto a la totalización, a decir cosas como: “Ah, no. Es que lo que pasó fue que cambió la pedagogía entre el siglo xv y xvi”. No, la pedagogía no tiene como un centro, usted tiene que explicar qué fue lo que cambió: ¿cambiaron las estrategias de formación moral?, ¿cambiaron los métodos de enseñanza?, ¿cambió la concepción de la infancia?, ¿cambiaron los fines?, ¿cambiaron los dispositivos disciplinarios y de gobierno?, ¿cambió la concepción del maestro?, ¿cambió la relación con la política?, ¿cambió su relación con los saberes? Bueno, y muchos otros asuntos.

Entonces, es una mirada, si se quiere *plural*, de que la pedagogía es una pluralidad. Además, cuando usted concibe desde Nietzsche, reforzado por Foucault, y reforzado por Jung, que el concepto sujeto tampoco es una unidad sino una pluralidad, no puede decir, ni siquiera, que cambió la concepción del sujeto. Hay que especificar: ¿de qué dimensión del sujeto habla?, ¿cambió la concepción del cuerpo?, ¿cambió la concepción de las emociones?, ¿cambió la concepción de la imaginación?, ¿cambió la concepción de la percepción?, ¿cambió la forma de relacionar razón y voluntad? ¡Ah!... Entonces, usted ahí lo que descubre son unas maravillas; descubre, por ejemplo, que en varios momentos históricos en el país cambiaron los fines, pero se mantuvieron los medios. De manera análoga a lo que nos señala Durkheim (1992) en *La evolución pedagógica en Francia*, en que plantea que los revolucionarios cambiaron radicalmente los fines que eran católicos, pero mantuvieron los mismos métodos, que eran católicos... y la misma disciplina. Entonces, ahí usted se hace la pregunta: ¿si usted cambia los fines está cambiando fundamentalmente los efectos sobre los sujetos? o ¿en una práctica como la pedagogía lo más importante son los medios y los métodos, esos son los que tienen efectos más intensos?

Bueno, eso es una cosa sobre la mirada. Otra cosa sobre la mirada es multiplicar las preguntas sobre los efectos, que es un abordaje que he seguido en las investigaciones sobre las *prácticas de sí* y en las *prácticas formativas*. ¿Qué efectos tienen las prácticas? y mi preocupación, es sobre los efectos micropolíticos.

No qué efectos tuvieron en la gran política nacional y cómo se transformó la ideología o la economía, no. ¿Qué efectos tuvieron las prácticas sobre los sujetos?

La pregunta por los efectos se vuelve una pregunta muchísimo más densa, que por ejemplo la que se harían ciertas vertientes de la psicología, cuando usted desde Nietzsche, desde Foucault, desde Dewey, dice: no sabemos, ni podemos saber lo que es el sujeto, y por lo tanto no sabemos cuáles son sus alcances y limitaciones... Y entonces la pregunta se vuelve más amplia: ¿qué fuerzas se intensifican o se debilitan o se crean? Y entonces ahí pueden aparecer fuerzas sobre las cuales nadie ha pensado. O hace mucho no se piensa, por ejemplo, la imaginación o las representaciones mentales. O fuerzas que no entran dentro del campo de la psicología y tampoco mucho en las ciencias humanas, como el deseo. Y la otra gran dimensión de la pregunta sobre lo formativo desde esta mirada es sobre la forma sujeto, ¿qué tanto se intensifica el encierro propio del sujeto moderno, esa autopercepción, autoexperiencia de estar irremediablemente separado de los demás y del mundo; o qué tanto se logra debilitar ese encierro? Entonces esa sería como otra dimensión del abordaje, de la mirada.

Y la otra, que no la trabajé muy conscientemente, es la pregunta genealógica. Quizás en *Mirar la infancia* de manera muy inconsciente estaba ahí, pero no está explícito, no está dicho, aunque yo creo que ya está. El trabajo más claro en eso es la investigación que realicé sobre *El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres* (2013). No se pregunta por qué pasó en tal y tal período, se trata de problematizar el presente a partir del trabajo de la mirada histórica. Entonces, el abordaje se vuelve clara y conscientemente estratégico. A usted no le interesa hablar de todo lo que pasó en un período, sino de aquellas cosas que quiere desestabilizar en el presente. Y ¿cómo lo hace? Esto es, pues, Foucault clásico: lo hace, entre otras cosas, mostrando lo azaroso que fue que se configuraran cosas que ahora consideramos como inamovibles y naturales; lo accidentado que eso fue. Un énfasis puede ser entender cómo se configuró un sujeto, un objeto, un discurso, un dispositivo, lo cual permite desestabilizar y problematizar asuntos del presente que todavía están demasiado estables.

¿Y qué es problematizar? Ante todo, a mi juicio, es problematizar el sujeto; y al problematizar el sujeto, pues me estoy problematizando a mí mismo. Sin confesiones, psicoanalíticas o católicas sino para verse uno también como un producto de esas líneas de fuerza históricas que está estudiando.

OEVB: ¿A propósito de las prácticas formativas metodológicamente cuál es la diferencia frente a los otros conceptos o herramientas conceptuales que usted ha trabajado?

JSO: Bueno, digamos que yo me meto al tema de las prácticas, que las entiendo de manera muy general como acciones con cierto grado de regularidad. Para que algo sea una práctica, debe tener, cierto grado de regularidad. Eso lo pensamos mucho con los jóvenes con los que hicimos el trabajo de prácticas de sí, porque las preguntas de ellos eran muy del corte: Bueno ¿pero hacer esto es una práctica de sí? Entonces, yo les decía, todo es susceptible de convertirse en una práctica de sí, pero para que sea práctica tiene, que tener, cierta regularidad. Propondría tres cualidades de las prácticas: que tienen cierta regularidad, que son conscientes y que implican un saber, lo cual las diferencia de las acciones o los hábitos. En cuanto al saber, no tiene que ser un saber académico, conceptual, sino un cierto grado de reflexividad sobre lo que uno hace. Que sea posible generar saber o que la misma práctica genere saber; puede ser un saber puramente práctico: saber que no necesariamente se escribe; saber, por ejemplo, sobre cómo hacer mejor la práctica. Desde ese tipo de saber.

Cuando hice la tesis doctoral, me di cuenta de que la escuela ha sido configurada por una serie de prácticas que había que mirar en su pluralidad: en primera instancia prácticas de saber y prácticas de gobierno, entendidas estas últimas como prácticas para conducir las conductas; prácticas que estratégicamente es importante separar pero que no es tan fácil hacerlo. Porque si las prácticas de gobierno son prácticas para conducir las conductas, pues las prácticas de saber conducen el pensamiento.

Las prácticas de sí también son constitutivas de la escuela. El gobierno que propone Vives, y el aprender que propone Vives para los alumnos, pasa por prácticas de sí. No son posibles, sin que los alumnos actúen sobre sí deliberadamente. Bueno, entonces, ahí fue cuando hice una ruptura, del énfasis de *Mirar la infancia* en los conceptos, al énfasis en la tesis en las prácticas.

Lo de prácticas formativas lo empecé a trabajar, sin mucha claridad, o quizás sin mucha sofisticación conceptual, en el texto sobre los gobiernos de Mockus y Peñalosa, *Desconfianza, civilidad y estética* (2006), se llama el libro, para pensar las prácticas formativas por fuera de la escuela. Creo que había algunos avances ahí, pero ahorita, en el último proyecto que hicimos, con 14 estudios de caso, sobre prácticas

formativas por fuera de la escuela, ahí creo que elaboré más el concepto. Y esto está recogido en el libro *Pedagogización, creación y vida (2022)*.

El de prácticas formativas es un concepto muy potente en sus posibles usos y efectos. Una de las cosas que permite entender es que los sujetos se forman de una inmensa cantidad de maneras. Y eso, ¿qué sentido ético político tiene más allá de decir: entonces ya soy más pluralista y ya me siento más contemporáneo? El sentido es que vuelve a visibilizar aquello que la escuela buscó destruir. La escuela buscó destruir todas las modalidades de formación, distintas a las suyas y las de la familia civilizada cristiana y burguesa; todas.

Lo segundo es que permite estudiar comparativamente, las discontinuidades y continuidades entre las prácticas formativas en la escuela y por fuera de ella; su grado de pedagogización o escolarización, tanto en la escuela, como por fuera de ella. Porque, no es que en la escuela está todo lo pedagógico y lo escolar, y por fuera está todo lo que no lo es, no. Por fuera, hay muchos ámbitos que se han pedagogizado o escolarizado. Así como también, la escuela desde hace muchas décadas ha estado buscando despedagogizarse y desescolarizarse.

Tercero, permite hacer conexiones con otras preguntas y formas de enunciación de las ciencias humanas y sociales. Como estoy en sociología, y el equipo con el que hicimos ese trabajo casi todos eran sociólogos, entonces uno empieza a ver, empieza a tratar de tejer la forma en que uno habla y ha pensado las cosas desde la pedagogía y la educación, y la forma que las piensan desde las ciencias humanas y sociales. Desde las ciencias humanas y sociales se interesan por asuntos como la formación de la clase obrera, la formación de la nación, de la ciudad, la formación de cosas que ya no son humanas, que trascienden, que van más allá de lo humano. Entonces el concepto de formación abre la mirada a la formación simultánea (o no) de individuos, colectividades, instituciones y materialidades. Y se puede conectar, por ejemplo, con el concepto de agenciamiento de Deleuze o el de ensamblaje de Latour.

Es mucho más potente pensar la formación de sujetos, pensando, simultáneamente, en qué más se está formando. Pensar en esas líneas de fuerza que están formando sujetos, pero también están formando clases sociales, están formando ciudades, están formando materialidades. Yo creo que ese concepto de prácticas formativas hace posible eso, y ninguna de estas cosas, creo yo, las podría pensar ni desde las prácticas de sí, ni desde la práctica pedagógica.

Considero que este concepto de formación es lo suficientemente potente, abarcador (un concepto puede ser abarcador sin ser tan abstracto), para entender de manera más fructífera las diferencias históricas y entre culturas. Y yo creo que el concepto de *bildung* (formación), de la Baja Edad Media alemana, que es el que retomé en la investigación, es lo suficientemente abarcador, para, precisamente, permitir examinar las continuidades y discontinuidades de distintas prácticas formativas.

Una primera dimensión de este concepto original de *bildung*, creado por místicos alemanes en la Baja Edad Media, es el de darse o dar una forma. Y en esta concepción de *bildung* están abarcadas todas las prácticas de subjetivación, incluyendo las prácticas de sí: de darse forma uno así mismo y que le den a uno una forma. Entonces, cuando se hace la pregunta sobre la forma sujeto, se está pensando en lo más abarcador, en lo más radical. En términos políticos sí se cambia la forma sujeto, se problematizan las formas de gobierno disciplinarias del liberalismo, del neoliberalismo, del cristianismo institucional; porque estas gobiernan precisamente a partir de esa forma individuo que están intensificando todo el tiempo.

Otra dimensión del *bildung* medieval, es la de las fuerzas. Entonces, ahí usted lo abarca todo: lo apolíneo (la forma) y las fuerzas en juego (lo dionisiaco). En la naturaleza, en la vida social, hay distintos grados de formalización, y entonces usted se puede preguntar por esos distintos grados de formalización. También puede preguntarse por la fuerza, y además puede ver cuál es ese juego, esa danza entre la forma y la fuerza. Y preguntarse también ¿por qué pensadores como Jung, Nietzsche, Foucault, Dewey pelean contra la forma, por qué contra la forma? No dan muchas pistas, pero hace relativamente poco creo haber entendido: usted pelea contra la forma, como pelearía contra el islam oficial, si está en un país islámico, o contra el cristianismo institucional, si está en un país cristiano; porque es el principal enemigo. La tribu occidental moderna está demasiado formalizada. Hay un exceso de forma. No es una pelea contra la forma en sí. La forma institución que tenemos es demasiado sólida y la forma sujeto también.

Hay otro asunto de las prácticas formativas que se conecta con el análisis que he realizado sobre las prácticas de sí, y es la dimensión del inconsciente que permite problematizar las miradas binarias. Comencé pensando que hay gente que hace prácticas de sí y hay gente que no hace prácticas de sí. Pero más interesante que esto es pensar que de alguna forma todos los sujetos se relacionan consigo mismos, y entonces

la pregunta se abre a la pluralidad: a la diversidad de formas de relacionarse consigo mismo, entre otras, por el grado de consciencia-inconsciencia de esta relación con sí mismo.

De la misma manera hay procesos formativos más inconscientes que otros. En muchos aspectos a uno lo forman sin que se dé cuenta. Para dar un ejemplo de esto, una intelectual una vez me dijo que, a ella, las telenovelas la habían formado en el amor. Sin que se diera cuenta, desde muy chiquita fue formada porque veía telenovelas.

OEVB: Como mecanismo de análisis de las prácticas formativas usted utiliza las rejillas de análisis ¿cómo usted las pone en el juego investigativo y cómo se puede construir la materialidad del objeto para hacer ese análisis?

JSO: Lo de las rejillas es un intento por formalizar el análisis. Realmente es un instrumento formativo. Eso básicamente lo elaboré en el proyecto de prácticas de sí, porque hice el proyecto con gente que estaba terminando sociología, y ya habían tomado el curso de prácticas de sí, el primero que yo di. Pero como las prácticas de sí son algo tan extraño -especialmente para sociólogos-, esa idea de que uno se forma a sí mismo, eso para ellos es muy extraño, porque, como lo ven, es la sociedad la que forma. Por eso, es que la tendencia clásica es a transformar la sociedad. Esa vuelta tan absurda: transformar la sociedad para crear el hombre nuevo y ¿por qué no hacer eso, pero mientras tanto, buscar uno autotransformarse? No esperar a que llegue la vanguardia y nos transforme, a que la revolución finalmente cree el sistema educativo ideal.

Entonces, fue un instrumento -si se quiere, disciplinario- para que todos los estudios de caso de la investigación tuvieran la misma complejidad en el análisis. Porque las prácticas de sí, como las otras prácticas, uno las puede desempaquetar: como en cinco, seis, siete, ocho, terminaron siendo como veinte dimensiones. Entonces, es como un esfuerzo para mantener la pluralidad. Mantener la pluralidad y que los sociólogos no dijeran cosas como: no, eso se resuelve porque la ideología cristiana es así, entonces todas las prácticas de sí cristianas son así.

Y en el último proyecto, habíamos ofrecido a Ciencias un abordaje conceptual y metodológico que le ayudara a la gente que estudia y lleva a cabo prácticas formativas. Pero, sí creo que lo más importante de esa rejilla es su énfasis en los efectos. Cuáles son los efectos y no confundir efectos con fines. Porque lo que hacen los estudiantes y académicos poco sofisticados es que, confunden los fines que se propusieron

con lo que pasó. Entonces, usted mira lo que dijo el Estado, entonces eso fue lo que pasó; mira lo que dice el reglamento y eso fue lo que pasó. Preguntarse por los efectos hace posible usar la herramienta del dispositivo, que lo obliga a usted ver todas las líneas de fuerza, incluyendo las resistencias para tratar de pensar: ¿bueno, y qué pasó? Eso es una cosa. Y la otra cosa es el énfasis en las prácticas. Es una forma de dirigir la mirada hacia las prácticas, y no evadirlas, porque es más difícil examinar prácticas. Es más fácil quedarse a nivel de los conceptos. Los conceptos tienen más estatus, son más estables. En cambio, las prácticas no. Yo creo que son las cosas que vale la pena resaltar de la rejilla.

OEVB: ¿Cuáles son los problemas educativos que usted ve hoy, y requieren ser problematizados recurriendo a las prácticas formativas o las prácticas de sí?

JSO: Bueno, voy a ser muy breve. Yo diría que hay dos cosas, que son las que he pensado más.

Una, cómo hacer para romper la fragmentación de la escuela. La escuela es una institución pastoral, pero también disciplinaria, y también de regulación liberal. Es decir, todas las formas de gobierno están ahí. Pero su forma disciplinaria, que describe Foucault, creo que ha tenido los efectos más materiales, que son la fragmentación de tiempos, espacios, saberes y sujetos. Esa fragmentación, a mí juicio, debilita las fuerzas de la escuela. De la que tengo una imagen más clara es la del tiempo, y eso afecta la universidad también. ¡Listo! clases de una hora..., y cuando la gente empieza a motivarse porque ha asimilado las cosas, y empieza a desarrollar unas ideas críticas; cuando ya está empezando a cuestionar, se acabó la clase. Y entonces ya no estamos en ciencias sociales, sino que estamos en ciencias naturales.

La separación por edades. A ver, hay algo que a mí siempre me ha convencido y es el planteamiento que quién mejor puede enseñar o ayudar al otro a que aprenda es alguien que conoce un poco más que usted, es decir, alguien de cuarto grado cuando usted está en tercero. Pero no, eso está separado.

Si usted está en ciencias naturales y empieza a plantear conexiones entre algún asunto biológico y algún asunto social, le tienden a decir que eso no es relevante porque la clase es de sociales. Bueno, entonces ese es un problema muy grave. Y eso es un problema que hace que la escuela sea muy debilitante, y muy aburridora.

Yo creo que hay que pensar en el abordaje experimental que planteó Dewey, y que después un sistematizador (Kilpatrick), a quien Dewey criticaba porque no había entendido lo fundamental, lo convirtió en el

aún nombrado método de proyectos. Es lograr entre otras cosas, integrar: integrar áreas, cursos, integrar saberes y experiencias. Seguir un proceso, a partir de un problema y este es el segundo punto, un problema definido conjuntamente entre estudiantes y maestros, que integre todas las áreas, que se desarrolle durante buen tiempo, y en el que participen varios grados.

En segundo lugar, y relacionado con lo primero, está la idea que los estudiantes ya tienen claro que sobre las cosas que a ellos más les importa, los adultos es poco lo que tenemos que enseñarles. Es decir, hay que dejar que haya mucha más formación entre pares, y segundo, que la práctica sea más simétrica, que los estudiantes puedan definir qué quieren aprender y cómo quieren aprender y después que la escuela se invente cómo responde a eso. Eso sería como el punto más radical. Hacer el experimento, no estoy diciendo que eso es lo que hay que imponer, pero hagamos el experimento; después vemos qué ajustes hay que hacerle. Porque es que si usted dice: no, eso no es posible, precisamente cierra las posibilidades. La única forma en que usted sabe si es posible y qué efectos tiene es haciendo y poco importa si no funciona: las prácticas formativas tienen que dejar de temerle al error.

Y el otro punto que está conectado es éste: mire, piense en todo lo que usted ha aprendido, y no académicamente, sino en la vida: lo que más lo ha afectado, y pregúntese cuál fue la modalidad de esa práctica formativa en la que usted aprendió. Yo me atrevería a decir que, en la mayoría de los casos, uno no aprende porque alguien empezó a enseñarle algo. No, más bien había algo que era muy interesante: una actividad comunitaria, una relación amorosa, un trabajo interesante, lo que sea. Y la formación fue el efecto, que es lo que yo llamo lo que no es pedagógico y escolarizado. Porque el problema de la escuela y de la pedagogía es que la enseñanza y el aprendizaje son fines en sí mismos: usted ¿para qué aprende? para aprender. Y entonces ahí es donde yo digo que, como se viene dando desde Pestalozzi, hay que apropiarse en la escuela de algunas modalidades de prácticas formativas por fuera de ella. Por ejemplo no vamos a aprender, vamos a resolver un problema que ustedes decidieron era un problema, esa es la meta, si el problema. El problema puede ser, que sé yo, entender qué es el poliamor entre los jóvenes, o cómo en la comunidad fortalecer las ollas comunitarias, lo que sea. En algo que es de interés vital, ahí es donde uno aprende.

El aprendizaje por el aprendizaje es anodino en sí mismo. Y los estudiantes preguntan todo el tiempo “¿Profe y esto para qué nos sirve?” y la respuesta clá-

sica es “cuando salgan del colegio se van a dar cuenta”. Ese es el otro lío, cómo romper esa idea de que la escuela forma para el futuro. Entonces, si pudiera sintetizar todas estas cosas en una sola frase sería que: lo que pasa en la escuela debe tener un valor, un sentido, un interés, un propósito, en el presente; y no como un paso para algo en el futuro.

Bueno, y en el país, el gran problema es tener un sistema educativo segregado, ese es el principal problema. La gente le da vueltas. Cada ministra que llega: vamos a ver porque los países como Finlandia les fue tan bien en las pruebas. Y hacen preguntas sobre los horarios, sobre los currículos, etc. Y todo esto puede ser importante, pero a mi juicio lo más importante es que en Finlandia hay poquísimos colegios privados y la gran mayoría de los estudiantes de todas las clases sociales estudia en colegios públicos. Y entonces los recursos de la clase media y la clase alta, el interés de esas familias por la educación de sus hijos, y el efecto de la mezcla de clases sociales, eso es lo que ha hecho que haya calidad. Dewey decía que la democracia es el máximo posible de experiencia compartida entre diferentes, ¿por qué cree que en la educación en el país cuando se habla de diferencia y pluralidad, interculturalismo, se habla de todo menos de clase social? Porque esa diferencia, que es la principal, no está en las escuelas. Es que usted no puede tramitar eso en las escuelas. Por la segregación de clases en el sistema educativo usted no puede convertir las escuelas, en palabras de Dewey, en laboratorios de democracia; la democracia es una práctica entre diferentes.

Referencias

- Durkehim, E. (1992). *Historia de la Educación y de las Doc-
trinas Pedagógicas. La Evolución pedagógica en Francia.*
La Piqueta.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones
sociogenéticas.* Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège
de France (1975-1976)* (Primera edición en francés,
1997 ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la
prisión* (Primera edición del Francés, 1975 ed.). Siglo
veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población. Curso
en el Collège de France (1977-1978)* Fondo de Cultura
Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. El uso de los
placeres* (Vol. 2). Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo Cultura Económica.
- Sáenz Obregón, J. (1987). El niño indígena y la educación: continuidades y discontinuidades culturales. *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, 17(99), 65-78.
- Sáenz Obregón, J. (1987). La educación indígena en Colombia. *Revista Foro*, 3(3), 52 - 60.
- Sáenz Obregón, J. (1988). El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. (Fecode, Ed.) *Educación y Cultura: Revista Fecode y Ceid. Políticas Educativas para la primera infancia*, 16 (16), 14 - 20.
- Sáenz Obregón, J. (2001). Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 299-340).
- Sáenz Obregón, J. (Abril de 2006). Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). *Revista de Estudios Sociales* (23), 11-22.
- Sáenz Obregón, J. (2009). Formación: infantilización y auto-creación. En J. E. Martínez Posada y F. O. Neira Sánchez (Edits.), *Miradas sobre la subjetividad* (pp. 89-114). Universidad de la Salle.
- Sáenz Obregón, J. (Ed.). (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Sáenz Obregón, J. y Granada, C. M. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo xx en Colombia. En O. Restrepo Forero (Ed.), *Proyecto ensamblando Colombia. Ensamblando Estados* (Vol. 1, pp. 219-252). Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Vol. 2). Ediciones de la Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes y Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Sáenz, J. (2022). Aportes conceptuales para el estudio y la valoración de las prácticas formativas extra-escolares. En J. Sáenz, S. Gallego, J. C. Ramírez y O. I. Salazar (Edits.), *Pedagogización, creación y vida. Prácticas formativas por fuera de la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vives, J. L. (1948). De las disciplinas. En en J. L. Vives y M. Aguilar (Ed.), *Obras Completas* (L. Riber, Trad., Vol. 2).
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquía.