

Pedagogía y Saberes

La pedagogía en cuestión:
discusiones conceptuales
y balances latinoamericanos

N.º 59, julio - diciembre de 2023

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

Gabriel Rueda Delgado

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mireya González Lara

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Sandra Marcela Durán Chiappe

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Sonia Torres

EDITORA

Ana Cristina León Palencia

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS Y AL INGLÉS

Elkin Duván Estepa Barón

ASISTENCIA EDITORIAL

Estefanía Gutiérrez

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Fernanda Galvis

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex,
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

Editores invitados

Blanca Flor Trujillo Reyes

Universidad Pedagógica Nacional, México

Ana Cristina León Palencia

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Laura Campo

Maríel Loaiza

Corrección de estilo

Karen Grisales

Yaneth Lizarazo

Diagramación

Fredy Johan Espitia B.

Finalización de artes

Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada

Autor: Guillermo Quintero (1978)

Título: Kristallmann

Técnica: Acuarela

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Bogotá, Colombia

Comité Editorial/Científico

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Carlos Ernesto Noguera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

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

Gert Biesta

University of Edinburgh, Reino Unido, y Maynooth University, Irlanda

Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Bélgica

Inés Dussel

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México, y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Novóa

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 externos

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Universidade de São Paulo

Eldon Henrique Mühl

Universidade de Passo Fundo

Cecilia Rossi

Universidad de Buenos Aires

Silvio Gallo

Universidade Estadual de Campinas

Gustavo Cravo de Azevedo

Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro

Amurabi Oliveira

Universidad Federal de Santa Catarina

Simone Meucci

Universidad Federal de Paraná

Fabiola Cabra-Torres

Pontifícia Universidad Javeriana

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Universidad de Antioquia

Carlos Andrés Pineda-Cañar

Universidad del Valle

Armando Zambrano Leal

Secretaría de Educación, Valle del Cauca

Sebastián Jorge Gómez

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Pablo Urbaitel

Universidad Nacional de Rosario

Silvia Ochoa Ayala

Instituto Politécnico Nacional

Celia Liliana Salit

Universidad de Córdoba

Isabel Vilafranca Manguán

Universitat de Barcelona

Carlota Boto

Universidad de São Paulo (USP)

Maria Paula González

Universidad Nacional General de Sarmiento

Eugenia Roldán Vera

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

Gabriela Diker

Universidad Nacional General Sarmiento

Silvia Serra

Universidad Nacional de Rosario

Aline Araújo

Universidade Federal do Vale do São Francisco

José Carlos Libâneo

Universidad Católica de Goiás

Virgina Todone

Universidad Nacional de La Plata

Franco Carbonari

Universidad Nacional de Rosario

Renato Huarte Cuéllar

Universidad Autónoma de México (UNAM)

Nadia Jane de Sousa

Universidade Federal da Paraíba

Natalia Marine Fattore

Universidad Nacional de Rosario

José Antonio Serrano Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional, México

Contenido

Editorial <i>Blanca Flor Trujillo Reyes</i> <i>Ana Cristina León Palencia</i>	4-6	Los usos del saber. Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica <i>Eduardo Ernesto Mena Bernal</i>	93-102
Número temático. La pedagogía en cuestión: discusiones conceptuales y balances latinoamericanos			
Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional <i>Alexánder Hincapié García</i> <i>Diego León Cossío Sepúlveda</i> <i>Laura María Giraldo Urrego</i>	7-19	La noción de <i>niño</i> en el <i>Emilio</i> : una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze <i>Juan Diego Galindo Olaya</i>	103-114
El sentido de la pedagogía y su objeto <i>Alfredo Furlán</i> <i>Nidia Eli Ochoa Reyes</i>	20-28	Tactilidad y pedagogía. Sensorialidad, cultura y creación en la historia de la educación <i>Inés Dussel</i>	115-128
Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño <i>Selma Garrido Pimenta</i> <i>Umberto de Andrade Pinto</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	29-41	Conferencia	
Socialización y pedagogización <i>Mario Díaz Villa</i> <i>María Teresa de Jesús Carrillo Hernández</i>	42-55	Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora <i>Jorge Larrosa Bondía</i>	129-139
La educación comparada en el marco de la historia del tiempo presente <i>Absalón Jiménez Becerra</i>	56-68	Otros temas	
Fundamentos antropológico-pedagógicos en el pensamiento de Platón y Aristóteles <i>Karina Ximena Buitrago Martínez</i>	69-82	A Sociología como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais <i>Roberta dos Reis Neuhold</i>	140-153
A propósito del papel de la pedagogía desde Immanuel Kant <i>Isabel Cristina Vallejo Merino</i> <i>Eyesid Álvarez Bahena</i> <i>Dison Francisco Viveros Chavarría</i>	83-92	La Sociología como asignatura escolar de la educación básica brasileña: una lectura desde las reformas educativas <i>Roberta dos Reis Neuhold</i>	154-169
		Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio <i>Cora Jiménez Narcia</i>	170-181
		Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa <i>Miglena Gueorguieva Kambourova</i> <i>Leonor Galindo Cárdenas</i> <i>Lilliana Villa Vélez</i>	182-197



Título: Sombras
Autor: Guillermo Quintero
Año: 1981
Técnica: Grabado

Editorial

La pedagogía en cuestión. Discusiones conceptuales y balances latinoamericanos

La suma total de los cambios de lugar se compone de un sinnúmero de repeticiones; cada nuevo instante parece persuadir al otro de que nunca se llegará... ¿Son, quizá, infierno y eternidad expresiones ingenuas de algún viaje inevitable?

Paul Valéry, Monsieur Teste

Cuestionar, es decir, poner en duda, controvertir, disputar, debatir o interrogar, es tarea del pensamiento. Aunque en apariencia este se encuentre cada vez más ausente de ciertos escenarios sociales (Sloterdijk, 2013), es ineludible el retorno a viejas preguntas, escudriñar ciertos conceptos y visitar los caminos andados, escamoteando la pretensión de hallar certezas y reconociendo el arribo de nuevas incertidumbres.

Este ha sido el viaje inevitable de la pedagogía, históricamente cuestionada tanto desde ella misma como desde otros ámbitos de conocimiento. Sea desde las interrogantes sobre su estatuto epistemológico, desde el debate acerca de sus fundamentos modernos —por ejemplo, la idea kantiana o rousseauiana de naturaleza humana que ha orientado la acción educativa—, sus formas de racionalidad o la asimetría entre educador y educando, el cuestionamiento forma parte del modo de existencia de la pedagogía. Se le cuestiona por lo que apuesta en sus fundamentos, por las formas en que se desarrolla como acto de intervención sobre los sujetos o los efectos a los que históricamente ha dado lugar.

Pese a la radicalidad de las preguntas citadas previamente, el número que se presenta se orientó, como punto de partida, por el mayor cuestionamiento a la pedagogía en nuestro tiempo, valga decir, la retirada de la propia pedagogía; para decirlo con Legrand (1988): del valor afirmativo del acto pedagógico. Es decir, la consideración de que la transmisión de lo considerado valioso es una respuesta a la posibilidad de forjar un ser humano y una mejor sociedad. Es ese carácter afirmativo cuestionado tanto por propuestas adjetivadas como pedagógicas como por lo que Charlot (2023) llama “discursos modernistas

contemporáneos” o bricolajes de supervivencia, lo que nos ha interpelado en el impulso a la discusión en torno a esta disciplina de estudio.

Se sumó a esta preocupación, una aproximación al estado de esta discusión en diversos países de América Latina, considerando que, a pesar de las distancias geográficas y las historias aparentemente distintas en la institucionalización y desarrollo de la disciplina en estos países, los balances coincidieron en lo que Cecilia Braslavsky (1999) llamó *suicidio pedagógico*: “la pérdida de capacidad de las teorías acerca de la educación para dotarla de sentido ante los ojos de los actores y para contribuir a que cada uno de ellos pueda reflexionar sobre sus prácticas encontrándoles el propio” (pp. 24-25).

El propósito de actualizar la discusión de la pedagogía desde conceptos centrales y balances sobre su desarrollo en países latinoamericanos, atiende a la relevancia que tiene insistir en educar y mantener a la pedagogía como conciencia reflexiva sobre la educación y como acto afirmativo. Educar, y la comprensión de lo que implica, tiene relaciones con las posibilidades de conservación de la especie humana, con la democratización de nuestras sociedades. La historia de las ideas pedagógicas, de las prácticas educativas, nos muestra que pensar desde la pedagogía es preguntarse por la humanización, por las formas de interacción y los vínculos en la vida común. Es la posibilidad misma de humanización y la vida en común lo que se juega en los cuestionamientos desde la pedagogía.

Los lectores encontrarán en este número tres entradas relevantes para pensar cuestionamientos posibles a la y desde la pedagogía.

La primera está constituida por textos que convocan a pensar la especificidad de la pedagogía. Retoman debates clásicos en la disciplina sobre su carácter como ciencia (en particular para el caso de Brasil), la relación teoría-práctica, la reducción al saber del maestro (específicamente en Colombia), o incluso, la falta de claridad sobre su modo de ser (como se afirma para el caso de México). Más allá de estos debates y su relevancia, algo que importa destacar de estos artículos es la asunción de una perspectiva

de la pedagogía como tarea transformadora de carácter reflexivo, disciplinar, profesional. Este es un modo que toma el valor afirmativo de la pedagogía.

La segunda, desde referencias a la sociología, la historia comparada y la filosofía, con el ánimo de estudiar conceptos como educación, socialización, pedagogización, infancia y pedagogía o marcar el lugar de la educación en el contexto de la historia comparada o desde perspectivas antropológicas. Debe subrayarse la elección filosófica en pedagogía como un elemento ineludible para su comprensión como reflexión e intervención de carácter afirmativo. Estos textos abordan problemas de nuestro tiempo a la luz de concepciones filosóficas y traen a la discusión autores clásicos como Platón y Aristóteles; modernos como Rousseau y Kant; y destaca el anarquista Max Stirner, por provenir de tradiciones poco frecuentadas en las reflexiones pedagógicas.

Y la tercera incluye algunas reflexiones situadas en campos concretos de problematización de la pedagogía. Por una parte, desde una investigación sobre la historia de una pedagogía de la creación y la tactilidad, a través de la cual se problematiza el binarismo producido en las formas de comprensión de las relaciones entre transmisión de la cultura e inscripción en el cuerpo: mientras que el conocimiento escolar convoca a la voz, el texto y el cuerpo sedentario, los medios digitales convocan a exploración, interactividad y la tactilidad. Este binarismo es insostenible en el análisis de una pedagogía ubicada en la experiencia de la Bauhaus, por lo que conduce al posicionamiento de líneas de reflexión para los debates más recientes sobre la digitalización de la educación.

Por otra parte, como cierre al número temático, se incluye la conferencia titulada “Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora”. Su lectura invita a la reflexión sobre la tarea alfabetizadora de la escuela, una manera particular de enseñar la relación con el lenguaje que no se da en ningún otro espacio, y las implicaciones

que tiene la muerte de esta tarea de la escuela en una época que el autor califica como postalfabética y posletrada. Un tema que toca, sin duda, a la cuestión de la educación como acto de justicia.

Por último, se incluyen tres artículos dedicados a diversos temas, provenientes de la pluma de autores procedentes de Brasil, México y Colombia que complementan las discusiones propuestas para este número.

Con este número temático se propuso hacer frente a la tarea impuesta por la pedagogía. Es decir, atender a su cuestionamiento permanente y asumir su carácter afirmativo, visitando lugares comunes o recorriendo nuevos trasegares que, si bien no conducen a la certeza, sí posibilitan el camino hacia la construcción de sentido, desafío inexorable de nuestra época.

Referencias

- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.
- Charlot, B. (2023). El ser humano es una aventura. Por una antropopedagogía contemporánea. *Revista Internacional Educon*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.47764/e23041001>
- Legrand, L. (1988). Introducción. En: P. Juif y L. Legrand, L. (Coords.), *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Narcea, pp. 13-20.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Siruela.

Blanca Flor Trujillo Reyes
Universidad Pedagógica Nacional, México.
Ana Cristina León Palencia
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional*

Preliminary Foundation of Pedagogy as a
Disciplinary and Professional Field

Fundamentação preliminar da pedagogia
como campo disciplinar e profissional

Alexánder Hincapié-García ** 
Diego León Cossio-Sepúlveda *** 
Laura María Giraldo-Urrego **** 

Para citar este artículo

Hincapié-García, A., Cossio-Sepúlveda, D. L y Giraldo-Urrego, L. M. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, (59), 7-19. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>

* Artículo de reflexión derivado de la investigación: "Concepciones sobre lo pedagógico en los grupos de investigación nacionales clasificados por Minciencias en el área de pedagogía", entre la Universidad de San Buenaventura Medellín, la Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente. Acta de inicio M5867.

** Doctor en Educación. Docente de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. alexander.hincapie@usbmed.edu.co

*** Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura Medellín. Docente de la Institución Educativa Asamblea Departamental, Medellín. dlcossio@gmail.com. La contribución al artículo se da en el marco del desarrollo de la tesis doctoral, "Formación, ciudadanía y memoria. Una interpretación desde la teoría del conocimiento de Reyes Mate" bajo la dirección del Doctor Alexander Hincapié García.

**** Magíster en Investigación Educativa. Docente Universidad de Antioquia. lauram.giraldo@udea.edu.co

Resumen

En este artículo de reflexión derivado de la investigación *Concepciones sobre lo pedagógico en los grupos de investigación nacionales clasificados por Minciencias en el área de pedagogía*, se retoman algunos representantes de la pedagogía de las ciencias del espíritu para fundamentar de manera preliminar lo que en la actualidad se nombra como el campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Disciplinar, porque está conformado por un conjunto de teorías y conceptos que tienen por problemáticas la educación y la formación, los cuales circulan a través de instituciones, grupos de investigación y redes académicas en los que la pedagogía se objetiva como ciencia. Profesional, porque se refiere a la formalización de las prácticas educativas dentro de sistemas nacionales de educación, lo que en Alemania ha dado lugar a las llamadas “profesiones pedagógicas”. De esta forma, la pedagogía de las ciencias del espíritu tiene como referentes las concepciones pedagógicas de Immanuel Kant y Friedrich Herbart, quienes sientan las bases de la pedagogía científica. Posteriormente, autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner y Hubert Henz contribuyen a su consolidación. A pesar de que la pedagogía moderna comienza a fundamentarse desde el siglo XVIII, en Colombia todavía se pone en cuestión su carácter científico y se persiste en el exabrupto de que la pedagogía se refiere al saber del maestro sobre la enseñanza.

Palabras clave

campo; ciencia; disciplina; pedagogía; profesionalidad

Abstract

In this reflection article, derived from the research: *Conceptions on the pedagogical in the national research groups classified by Minciencias in the area of pedagogy*, we take some representatives of the pedagogy of the spiritual sciences to provide a preliminary basis for what is currently named as the disciplinary and professional field of Pedagogy in Colombia. Disciplinary, because it is composed of a set of theories and concepts that have education and training as issues, circulating through institutions, research groups and academic networks in which Pedagogy objectifies as a science. Professional because it refers to the formalization of educational practices within national education systems, which in Germany has given rise to the so-called “teaching professions”. In this way, the Pedagogy of the spiritual sciences has as its referents the pedagogical conceptions of Immanuel Kant and Friedrich Herbart, who laid the foundations of scientific pedagogy. Subsequently, authors such as Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner and Hubert Henz contributed to its consolidation. Even though modern pedagogy began to be founded in the 18th century, its scientific nature is still questioned in Colombia, and there is a persistent misconception that pedagogy refers to the teacher’s knowledge about teaching.

Keywords

field; science; discipline; pedagogy; professionalism

Resumo

Neste artigo de reflexão, derivado da pesquisa: *Concepções sobre o pedagógico nos grupos de pesquisa nacionais classificados por Minciências na área da pedagogia*, alguns representantes da pedagogia das ciências espirituais são retomados para fornecer uma base preliminar para o que é atualmente nomeado como o campo disciplinar e profissional da Pedagogia na Colômbia. Disciplinar, porque é constituída por um conjunto de teorias e concepções que têm como problema a educação e a formação, circulando por instituições, grupos de pesquisa e redes acadêmicas em que a pedagogia se objetiva como ciência. Profissional, porque se refere à formalização das práticas educativas dentro dos sistemas nacionais de educação, o que na Alemanha deu origem às chamadas “profissões docentes”. Desta forma, a pedagogia das ciências espirituais tem como referência as concepções pedagógicas de Immanuel Kant e Friedrich Herbart, que lançam as bases da pedagogia científica. Posteriormente, autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner e Hubert Henz contribuíram para sua consolidação. Apesar de que a pedagogia moderna começa a ser fundada no século XVIII, na Colômbia seu caráter científico ainda é questionado e persiste a explosão de que a pedagogia se refere ao conhecimento do professor sobre o ensino.

Palavras-chave

campo; ciência; disciplina; pedagogia; profissionalidade

Contextualización introductoria

La pedagogía a base de filosofar sólo puede llegar a resultados aceptables si, como ciencia pragmática del espíritu que es, toma como punto de partida su propio material histórico.

FLITNER, 1958, p. 20

En *Pädagogisches Grundwissen. Überblick –Kompendium– Studienbuch* (2020),¹ Herbert Gudjons y Silke Traub sostienen que la pedagogía tiene una situación extraña. Por un lado, es joven al no contemplar mucho más de 200 años —al menos en su constitución como ciencia— después de todo, su edad no es mucha si se compara con la filosofía, por ejemplo. Pero, por el otro lado, “se ha hecho vieja” por la suma de sus producciones teórico-conceptuales, al punto que es imposible intentar abarcar en un solo volumen y de un tirón una visión de conjunto en torno a qué es lo que se refiere y qué es lo que se investiga en pedagogía. No han faltado voces que desde hace décadas anuncian su fin y disolución, y si bien estas voces son la exteriorización de actitudes reaccionarias incapaces de ofrecer verdaderas alternativas, el desenlace que pronostican no debe tomarse a la ligera, si se sigue la advertencia de Gudjons y Traub, de que en la actualidad todo se ha vuelto educación, todo refiere a la educación y todo conduce a la educación —por demás, restringida a una técnica que debe satisfacer las demandas de los organismos internacionales que establecen metas para educación alineadas con el mercado—. Por pura operación lógica, en un caso así, todo termina reduciéndose a nada. Si todo remite a la educación es probable que a la educación no corresponda especificidad alguna. Es por esto por lo que cuando se habla de pedagogía, más que celebrar el que se haya convertido en una palabra de uso corriente —un cliché para ser exactos—, que se repite hasta el cansancio sin necesidad de aclarar qué es lo que con ella se quiere plantear, lo que la pedagogía como ciencia de la educación y de la formación requiere emprender, son trayectorias que contribuyan a esclarecer la fundamentación de su campo disciplinar y profesional. De esta manera, es necesario retomar la pluralidad teórica y conceptual de la pedagogía, tanto para evidenciar lo problemático de las concepciones comúnmente aceptadas, como para constatar el abandono del contenido de

fundamentación que todavía es posible retomar a partir de las teorías pedagógicas erigidas desde las ciencias del espíritu.

La pluralidad teórica y conceptual de la pedagogía no es de reciente aparición. En la consolidación de la pedagogía como ciencia, la discusión sobre cómo se entienden e investigan sus objetos de estudio: educación y formación, ha sido la norma. Por ello, no puede aducirse que la pluralidad teórica es una barrera para asegurar la autonomía de la pedagogía; por el contrario, se debe aceptar que dicha pluralidad sirve a la comprensión del quehacer pedagógico disciplinar y profesional. Las discusiones teórico-conceptuales son evidencia de que existe un campo disciplinar que se ocupa de tratar sistemáticamente objetos de estudio delimitados como de investigar, reflexionar y discutir de modo permanente lo que separa la costumbre de la ciencia. Como señala Luzuriaga (1962), si la pedagogía no hubiera alcanzado su carácter científico, habría quedado en la esfera de lo personal e intransferible.

Ahora bien, la proliferación de acepciones u opiniones singulares —para utilizar una expresión de Spranger—, es decir, sin fundamentación, acerca de la pedagogía responde más al abandono de su tratamiento sistemático que a la falta de claridad de sus objetos de estudio. Como puede notarse, el problema no es la pluralidad teórico conceptual sino la proliferación de acepciones y opiniones carentes de fundamentación que ya se han hecho costumbre. No en vano, la expresión “hacemos pedagogía”, de manera paradójica, es usada sin ningún tipo de recurso a la tradición filosófica y científica que fundamentan la pedagogía. Cabe anotar que los esfuerzos por elaborar una pedagogía sistemática (Flitner, 1935), un tratado de pedagogía general (Hubert, 1977) o una pedagogía general (Kriekemans, 1973; Nassif, 1958) se han reducido en las últimas décadas, dando lugar a un retorno estéril de la discusión sobre el estatuto científico de la pedagogía —otra vez la pregunta ¿es ciencia o no lo es? —, con la que se agudiza la confusión sobre la relación teoría y práctica alrededor de la educación y la formación y sobre qué es lo que investiga la pedagogía. La recuperación de las teorizaciones del siglo xx es fundamental para abordar los problemas a los que se enfrenta la pedagogía en el siglo xxi. Reconocer su carácter histórico, implica comprender que sus problemas y métodos fluctúan a través del tiempo. Si bien la educación y la formación como objetos de estudio de la pedagogía se conservan, dichos objetos se ven afectados por los cambios científicos, sociales y culturales, exigiendo que su tratamiento deba ser situado. Flitner (1935) dirá que, “lo general está sujeto a lo concreto, y lo

1 “Conocimientos pedagógicos básicos. Resumen - Compendio - Libro de estudio” (Traducción propuesta).

humano supratemporal a lo histórico” (p. 32). De ahí que, de la pedagogía y de sus objetos no se pueda predicar de manera dogmática o determinante. Lo que tampoco significa que se pueda predicar cualquier cosa. Los hechos proceden de la historia y, en consecuencia, todo conocimiento empírico o lógico racional que se margine de la reconstrucción histórica se encuentra sesgado.

Tres corrientes pueden identificarse en la historia de la pedagogía alemana conforme al tratamiento que se le ha dado: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica o experimental y la pedagogía crítica. La pedagogía de las ciencias del espíritu —consolidada en 1920— busca comprender sus objetos: la educación y la formación, desde un método diferente al de las ciencias naturales. Esta pedagogía, también llamada humanista, reconoce la importancia de la historicidad de la educación, su interrelación con otros campos de conocimiento y la incapacidad de interpretar el mundo solo a partir de explicaciones causales. La pedagogía empírica o experimental —consolidada en 1969— busca suplir los vacíos de la pedagogía de las ciencias del espíritu, aplicando el método de las ciencias naturales a la enseñanza. Aspira establecer proposiciones con validez universal a partir del estudio de los hechos educativos, dejando al margen la problematización que imprimen tanto la indeterminación del ser humano, como la reflexión por los fines de la educación. Por su parte, los desarrollos de la pedagogía crítica —que cobra relevancia desde 1965—, como afirma Wulf (2002), superan a la pedagogía de las ciencias del espíritu al dejar en evidencia las limitaciones del método hermenéutico, pero no logran prescindir de él. Superar no significa olvidar o iniciar de nuevo. Su propósito se refiere a la emancipación o libertad del ser humano, sí apelando a un criterio normativo que debe estar impreso en los procesos de educación y formación, pero confrontando las condiciones histórico-materiales que son su obstáculo. La pedagogía crítica a la pedagogía de las ciencias del espíritu cuestiona el que lo importante de su orientación normativa no se ponga a prueba con respecto al funcionamiento de la sociedad capitalista. A la pedagogía empírica o experimental cuestiona su aspiración a la neutralidad valorativa, como si la actividad científica estuviera al margen de los intereses que el capitalismo traslada al conocimiento.

Estas tres corrientes conviven juntas, seguro no en armonía, contribuyendo al fortalecimiento de la pedagogía como ciencia. Cada una, a su manera, busca responder a criterios que satisfagan el estatuto de científicidad. Empero, la pedagogía de las ciencias del espíritu es fundamental para entender el estado

actual de la pedagogía puesto que, tanto la pedagogía empírica o experimental como la pedagogía crítica, reconocen el camino trazado por las ciencias del espíritu; parten de sus desarrollos teóricos para fundamentar los propios. Por ende, no se puede hablar de pedagogía científica y a su vez desconocer el aporte de la pedagogía de las ciencias del espíritu en la demarcación del objeto y problemas que ocupan a la pedagogía, a saber, la educación y la formación.

Grosso modo, algunas razones por las cuales este trabajo parte de los referentes de la pedagogía de las ciencias del espíritu tienen que ver con:

- Su intento por superar la insuficiencia del método de las ciencias naturales retomado por la pedagogía empírica o experimental. Al restringir lo que ha de considerarse “hechos científicos” educativos, la pedagogía empírica o experimental es incapaz de imprimir un criterio normativo a la realidad educativa. Indica qué y cómo es dicha realidad, pero no aclara cómo debería ser. La pedagogía de las ciencias del espíritu es normativa, no se detiene en lo que ya es, sino que señala lo que debe ser.
- Establece las bases para que la pedagogía crítica tenga lugar, toda vez que, si la teoría crítica es una teoría del futuro en la medida en que en el presente la libertad del ser humano no ha sido realizada, la pedagogía de las ciencias del espíritu hereda de Kant el que no se educa para el presente, sino para el futuro. Entregar los niños al presente, trabajar por su mera adaptación, significa negarles un futuro según un ideal de humanidad que incluya la apertura creadora del ser humano con respecto a su porvenir.
- La visión histórica e interdisciplinar de la pedagogía es iniciada por la pedagogía de las ciencias del espíritu al reconocerse en la relación con la filosofía.
- La autonomía de la pedagogía latinoamericana no inaugura objetos pedagógicos diferentes a la educación y la formación; en efecto, aumenta su complejidad al releerlos en términos socio-históricos y socio-culturales, pero no puede desligarlos de su “origen” histórico como problemas del conocimiento iniciados por la pedagogía de las ciencias del espíritu.

Desde sus inicios en el siglo xvii, se ha planteado que de la pedagogía ha de derivar un plan sistemático que proceda de principios que, basados en criterios de razón, den tratamiento riguroso a la educación. A partir de lo anterior, se intenta otorgar a la pedagogía el estatuto de científicidad que corresponde a

una ciencia que se ocupa de los hechos o, en este caso de la realidad educativa. Las reformas a la educación que tienen lugar en Europa entre los siglos XVIII y XIX demandan una ciencia que, además de elaborar conocimiento científico, profesionalice y oriente al educador. Así, el propósito de la pedagogía es servir al proceso educativo partiendo de la realidad. En este contexto, Immanuel Kant y Friedrich Herbart son los primeros pedagogos que intentan determinar su carácter científico.

La contribución de Kant erige las bases de la pedagogía moderna. Kant (2008) entiende la pedagogía como estudio o tratado de la educación y su fin último es la formación moral.² Es decir, la capacidad del hombre de valerse de su propio entendimiento para obrar según principios internos y no por coacción externa. La educación tiene que ver con los cuidados, la disciplina, la instrucción y la civilidad. Los cuidados demandan que los niños sean protegidos del uso perjudicial de sus propias fuerzas. La disciplina, como la parte negativa de la educación, en tanto resta a la libertad *natural* del hombre, pone límites a este. La instrucción, como la parte positiva de la educación, agrega aquello de lo que el hombre carece, remite al aporte de la cultura para su formación. La civilidad, por su parte, se refiere al obrar con prudencia, conforme a los consensos establecidos para las relaciones entre los seres humanos. El estudio e investigación en pedagogía tiene que ocuparse de estos cuatro componentes. Kant argumenta que si la pedagogía no se constituye como disciplina no cabe esperar nada bueno de ella. La pedagogía entonces como disciplina de la educación es física y práctica. Física porque remite a la educación que el hombre tiene en común con los animales, es decir, los cuidados para la preservación de su existencia. Práctica porque la educación es la que hace del hombre un ser para vivir la libertad; un ser que pueda gobernarse a sí mismo y actuar por principios internos sin precisar coacción externa.

Con Kant es claro que la pedagogía está orientada por el ideal de humanidad y la preservación del hombre. Dicho de otro modo, comprender la formación como objeto de estudio e investigación de la pedagogía y como finalidad del hombre, es asumir que este puede alcanzar la mayoría de edad a través del uso de

la razón, la cual, para el autor, siempre se dirige hacia fines buenos. El hombre es capaz de trascender su animalidad para alcanzar la humanidad. Kant (2003) avizora el imperativo de que la pedagogía se constituya como ciencia, de tal manera que cuente con una fundamentación sistemática para que futuras generaciones no malgasten sus esfuerzos en elaboraciones carentes del criterio de razón. Los estudios e investigaciones sobre pedagogía no deben desconocer la tradición que fundamenta sus bases. En palabras de Kant: “En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido” (p. 25). Actualizar las reflexiones sobre la pedagogía, no estriba solo en la generación de *nuevas e innovadoras* teorías para que estas sean capaces de responder a la realidad de los contextos actuales. Actualizar implica reconocer que, a pesar de la distancia histórica con respecto a las teorías clásicas, estas todavía contribuyen a la interpretación de la realidad educativa actual.

Herbart, como discípulo heterodoxo de Kant, declara que la pedagogía es ciencia. Esta requiere de la sistematización de enunciados lógicos derivados de principios fundamentales (Herbart, 2010). De ahí que se pueda afirmar que, todo campo de estudio designado como científico, lo es por su capacidad de organizar los saberes que lo conforman en un sistema cuyo eje transversal es el principio de unidad. La pedagogía científica en Herbart se ocupa del arte de la educación, entendiendo “arte” como la suma de determinadas destrezas para alcanzar un fin. Esta pedagogía demanda que su tratamiento parta de la filosofía práctica —ética— y de la psicología. La primera debe ocuparse tanto de la meta de la formación, como del camino ideal para alcanzarla. Análogo a lo planteado por Kant, la meta no es otra que la moralidad. La segunda debe encauzar la reflexión sobre el camino más adecuado a recorrer para alcanzar la meta: los medios, los obstáculos, los logros (Runge Peña, 2009). De manera preliminar, la filosofía práctica establece los fines y la psicología los medios. Tanto la una como la otra coadyuvan a la educación a alcanzar la formación, tomando como base el ámbito de la experiencia del ser humano con su entorno.

Herbart (1914) aduce que la filosofía es fundamento indivisible de la pedagogía, es decir, no hay pedagogía que no se cimiente sobre una base filosófica. En sus palabras, “De la formación humana, la educación es una parte prominente; y cuando la teoría de la educación se enlaza exactamente a la filosofía práctica, encuentra plenamente aquí todas las determinaciones del fin pedagógico” (p. 270). En Herbart, el concepto central de la pedagogía es la

2 Kant no diferencia tajantemente entre la educación (*Erziehung*) y la formación (*Bildung*). Para Kant, la formación corresponde a la cultura y denota el proceso de dar forma a la vida espiritual del hombre. Esta formación, estaría contenida en el concepto de educación, así: “Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación” (Kant, 2008, p. 27).

formabilidad —*Bildsamkeit*—. Ella alude al carácter plástico y maleable del ser humano que le permite educarse y formarse. Significa entonces que este no nace con una forma última, sino que por su carácter le es posible devenir otro a lo largo de su vida. Las formas que el ser humano puede darse a sí mismo son indeterminadas y no pueden establecerse *a priori*. En suma, la formabilidad es condición necesaria para que la educación y la formación produzcan efectos.

Reconociendo los aportes herbatianos, Luzuriaga (1962), aduce que la estructura científica de la pedagogía se compone de tres partes: descriptiva, normativa y tecnológica. La primera estudia e investiga los hechos educativos desde lo biológico, lo psicológico y lo social. La segunda establece los ideales y los fines de la educación. No aclara cómo educar, pero sí qué es la educación y para qué se educa. La tercera versa sobre los métodos de la educación y la organización de las instituciones educativas. De esta manera, la estructuración de la pedagogía como ciencia exige pensar de manera organizada, considerando que su objeto de investigación fundamental es la educación y, como se establecerá después, la educación —la influencia ejercida de generación en generación— debe participar de la formación —la autoactividad o decisión del hombre por darse forma—. El pedagogo español introduce los determinantes biológicos y sociológicos en el estudio de la pedagogía —elementos que no son señalados por Herbart como bases de la pedagogía científica—, debido a la relación que tienen con los procesos educativos y formativos. Según el autor “la vida humana constituye una unidad una totalidad estructurada, en la que sólo por la abstracción se puede separar sus partes” (1962, p. 55). El estudio de lo biológico y lo sociológico, cuando se integra y relaciona con lo educativo, sienta las bases para llevar una praxis pedagógica —acción reflexiva y meditada— que puede aprovechar o corregir lo que imponen la herencia y las condiciones materiales. De la praxis del educador no puede marginarse la científicidad ni la actividad reflexiva y meditada que impide la instrumentalización de lo educativo.

A pesar de algunos esfuerzos aislados por fundamentar la pedagogía a partir de los criterios científicos, su desarrollo se caracteriza por la improvisación y el recurso a definirla desde una posición refractaria al contraste si se la compara con la tradición filosófica. Esto ha dado lugar a los cuestionamientos sobre su validez científica, permitiendo tantas concepciones de pedagogía como interesados en definirla pueden existir. Runge Peña (2016), por lo mismo, caracteriza como disparatado el campo pedagógico en Colombia, por ejemplo. Como ya se dijo, este hecho desafortunado produce dispersión en la comprensión científica

de la pedagogía, dando lugar a una proliferación de acepciones y opiniones sin fundamentación. En la actualidad, se transita sin dificultad de una concepción u opinión de la pedagogía como saber orientador de la práctica del educador hasta una concepción u opinión que declara que la pedagogía es un don que incluso puede eximir la formación profesional.

Los problemas pedagógicos actuales hunden sus raíces en la historia, por ende, hay que acudir a esta para su tratamiento. Solo de esta manera se puede entender que la pedagogía precisa de una perspectiva histórica para hacer legible tanto su científicidad como sus objetos de estudio. En tal sentido, hay que destacar el esfuerzo de Runge Peña *et al.* (2018), por reconstruir el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, a partir de algunos referentes de la pedagogía de las ciencias del espíritu que la han situado como una ciencia, cuyo estatus es equiparable con la medicina, la jurisprudencia y la economía, entre otras.

Una de las concepciones u opiniones que más ha tenido influencia en el ámbito educativo y político en Colombia alude a la pedagogía como el saber del maestro sobre la enseñanza. Dicha concepción u opinión no puede leerse por fuera del contexto de reivindicación de la profesión del “Movimiento pedagógico”, “Movimiento” producto de las políticas de apertura económica que buscan la reconfiguración del sistema educativo y, por lo tanto, de la actividad profesional de los educadores. En palabras de Tamayo Valencia (2006), el Movimiento busca que al educador se le devuelva “identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional para generar alternativas de mejoramiento de la calidad de vida” (p. 104). La expectativa con la acepción u opinión de la pedagogía como un saber técnico, es que este es clave en términos políticos para incidir en el *status* social del campo profesional de la pedagogía, las condiciones salariales de los profesionales, la autonomía en cuanto a la elección de los problemas de investigación, etc. No obstante, esta concepción u opinión, importante en términos políticos, ha pasado a convertirse en un escollo para el avance de la ciencia pedagógica pues el énfasis en la enseñanza y la escuela como objeto de estudio y lugar donde se materializa la pedagogía, evidencia un desconocimiento o tergiversación de las discusiones teóricas sobre su científicidad planteadas por autores como Kant y Herbart. Además de que, como aclara Caruso (2015), el énfasis local y la “rejilla metodológica” adoptada para establecer qué es la pedagogía a partir del “Movimiento”, impide cualquier diálogo en términos de pedagogía comparada. De modo que, se puede señalar que el primer error en el que

incurrir esta concepción u opinión tiene que ver con la ausencia de reconstrucción histórica de las teorías pedagógicas la cual exige rigor científico y disciplinar.

El propósito de este artículo tiene que ver con la exposición de las principales ideas pedagógicas de algunos autores importantes de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, ideas que no tienen mucha difusión en los ámbitos académicos locales, pero que coadyuvan a la comprensión del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

Método

La pedagogía como ciencia no se entiende sin el recurso a su historicidad. El esfuerzo por esclarecer la autonomía de la pedagogía frente a otras ciencias exige la reconstrucción histórica de sus teorías, sus conceptualizaciones y sus referentes. De lo contrario, se corre el riesgo de obviar los problemas de los que se ocupa la pedagogía desde su surgimiento formal en el siglo XVIII. La reconstrucción histórica de la pedagogía permite no solo esclarecer la autonomía del campo disciplinar y profesional, sino que fundamenta una ciencia que responde a las necesidades de la condición educable y formable del ser humano. Con la revisión de las teorías de los pedagogos de las ciencias del espíritu sobre la educación y la formación se puede tomar distancia de las concepciones y opiniones singulares que afectan el rigor científico y epistemológico en el presente. La historia de la pedagogía tiene que ser revisada, no a partir de hechos aislados y concepciones u opiniones sueltas, sino, como dice Spranger (1958), en función de planteamientos sistemáticos y ordenados derivados de la educación y la formación como objetos de estudio e investigación científica.

En esta línea de argumentación, el método del trabajo de este artículo se vincula al enfoque de la pedagogía histórica, el tipo de interpretación de las fuentes histórico-pedagógicas examinadas es situado y contextual, teniendo como horizonte la amplitud en la comprensión del presente. Esto significa que se enmarca en unas coordenadas temporales, culturales y sociales que se consideran incidentes, por un lado, en las cosmovisiones teóricas de los referentes de la pedagogía que aquí se exponen y, por el otro, en la reconstrucción y análisis de las problemáticas actuales de la pedagogía. Este enfoque situado y contextual impide incurrir en comprensiones anacrónicas. Antes bien, actualizan la teoría y su contenido de verdad. Así, el objeto de la reconstrucción histórica es mostrar “el desarrollo sociohistórico de la reflexión y la acción pedagógica” (Benner, 1998, p. 39), pues se reconoce que se puede avanzar en la comprensión de

los problemas pedagógicos por medio de un trabajo cuidadoso y crítico del conocimiento acumulado. De este último, depende la continuidad del desarrollo científico de la pedagogía.

El método, sustentado en la pedagogía histórica, consta de tres momentos. El primero, se refiere a la selección y lectura de algunos referentes de la pedagogía. El segundo, se dirige al análisis de los criterios de científicidad de la pedagogía, comunes en los tratados de la pedagogía de las ciencias del espíritu expuestos. Como tercer momento, se postulan las bases de la pedagogía científica que dan lugar a la configuración de su campo disciplinar y profesional.

La consolidación de la pedagogía científica

Autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner y Hubert Henz, son algunos referentes que contribuyen a la configuración de la pedagogía como ciencia,³ trabajo que se lleva a cabo principalmente entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. A continuación, se presentan las ideas pedagógicas que dilucidan el carácter científico de la pedagogía y sus efectos sobre el quehacer del educador.

Para Spranger (1958), la pedagogía es la ciencia del espíritu. Esta debe asumir la tarea de presentar la vida cultural a través de conceptos ordenadores que permitan interpretar la cultura mediante criterios valorativos y principios normativos. En este sentido, la condición científica de la pedagogía se consolida a partir de cinco exigencias. La primera, compromiso con la veracidad por oposición a las veleidades de la sociedad. La segunda, unidad en sus teorías, es decir, articulación y orden de enunciados lógicos. La tercera, capacidad de síntesis que permita orientar la investigación. La cuarta, iluminación que permita la formación de la conciencia moral. La quinta, dominio de los poderes que imponen una visión utilitarista del mundo.

La pedagogía como profesión espiritual precisa de una *pasión del espíritu* para estar a la altura de una tarea tan grande e importante como la elevación del espíritu objetivo (Spranger, 1958). En el asunto medular de su pedagogía, Spranger ubica la formabilidad, *Bildsamkeit*, como condición necesaria para

3 Aunque históricamente los conceptos “Pedagogía” (*Pädagogik*) y “Ciencia de la Educación” (*Erziehungswissenschaft*) pueden tener contenidos diferentes según la corriente pedagógica, actualmente se emplean de manera indistinta. En este trabajo se asumirán como sinónimos, aunque en la exposición de los referentes teóricos se empleará el término o expresión aludido por el autor.

la acción educativa —aspecto en el que coincide con Herbart—, pues si el ser humano no fuera formable no serviría de nada intentar educarlo. La responsabilidad por el proceso formativo es tal que quien educa se encarga de la elevación espiritual y por lo tanto debe poseer genialidad pedagógica. En sus palabras, el educador profesional está instigado por algo más que inclinación o talento, esto es, por una genialidad pedagógica que le es nata; “ella importa un sentirse impelido hacia la formación de hombres” (Spranger, 1960, p. 11). Con lo cual se pone de manifiesto que el ser del educador preexiste de cierto modo con respecto a la elección.

La pedagogía de Spranger no logra desprenderse de la carga metafísica derivada de la importancia que imprime la religión a su vida y, en consecuencia, a su pensamiento. Ciencia y religión permiten al pedagogo alemán concebir al educador como quien responde al llamado de la naturaleza, en tanto que, aunado al proceso de autoformación, es condición para el educador sentirse incitado al mundo de la educación para ejercer una práctica que responde a las exigencias espirituales y culturales de la sociedad. Para Spranger (1960), aunque exista una disposición previa en quienes llevan a cabo la tarea educativa, se precisa de un proceso sistemático para cultivar dicha disposición, de otra manera no se logra el despertar del espíritu interno que proyecta la cultura objetiva en los estudiantes, pues el educador, a diferencia de otros profesionales, es ante todo ejemplo y representación de la cultura. El autor plantea que el *educador nato* se caracteriza por el amor pedagógico, que “es el que da al educador el brío tanto para su afán de elevación como para la persistencia en su esfuerzo, el educar” (p. 72). Características de este educador nato son la voluntad de autoformación y el impulso y generosidad para contagiar al educando, reconociendo en él su lugar dentro de la comunidad ética.

En línea con Spranger, el pedagogo francés Rene Hubert aduce que la pedagogía responde a la necesidad de sistematizar y ordenar lógicamente el conocimiento alrededor de la educación, ella debe atender las exigencias prácticas y morales, y a la rigurosidad de la ciencia. Por esta razón, la pedagogía “no es, exclusivamente, ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo eso junto y ordenado” (Hubert, 1977, p. 9). Esto deja en evidencia la pluralidad de dimensiones a las que responde la pedagogía, haciendo problemática la delimitación definitiva y cerrada de sus objetos de estudio e investigación. El propósito de la pedagogía es aportar bases teóricas al educador para que lleve a cabo una práctica reflexiva, donde las técnicas empleadas solo sean medios para el cumplimiento de un fin. Por esta

razón, el estudio de la pedagogía es una acción formadora del educador mismo. No es que el educador se instruye en unos contenidos determinados para luego transmitirlos, sino que el proceso mismo de instrucción deviene en formador de su personalidad, por decirlo de alguna manera.

Para Hubert (1977), uno de los conceptos medulares en pedagogía es la vocación. Esta, más que caracterizarse como el llamado del espíritu interior preformado para ser educador, puede remitirse a tres dimensiones: el amor por los niños y jóvenes; el sentido de los valores y el sentido de la misión. A partir de estas, la pedagogía se vincula al progreso social e individual, pues el fundamento de la formación es la creencia misma de que el ser humano puede progresar. Por amor a los niños, se entiende tanto el respeto como la necesidad de asegurarles un porvenir. Por su parte, con el sentido de los valores se alude al hecho de que, para poder cultivar el espíritu en niños y jóvenes, el educador debe creer en el espíritu objetivo, a saber, en los valores de la cultura. Finalmente, el sentido de la misión significa que el educador relega la dimensión económica a un segundo plano, por un lado, y encuentra su realización en el ejercicio de su labor, por el otro. Hubert entonces resulta un autor problemático cuando se intenta conciliar el que los educadores colectivizados en torno al salario, al mismo tiempo intenten hacer pasar la vocación como el sentido de su acción educadora.

Como se puede ver, al igual que Spranger, Hubert hace de la vocación una condición de la praxis pedagógica, aspecto que evidencia que en las ideas de ciencia de estos autores existen elementos problemáticos, como la atribución de características metafísicas que van en contravía incluso de la ciencia de su época. Aunque, si se percibe bien, esta atribución revela, en un lenguaje problemático, cuestiones no resueltas por la pedagogía. A este respecto, Planchard (1946) podría responder que la pedagogía ofrece respuestas erradas por incapacidad de dar cuenta de variables que no domina. Se sobrepone a la teoría elementos no comprobables o demostrables de manera empírica o racional. Pero, en conjunto, este problema lo afronta toda ciencia.

Spranger también influye en las ideas pedagógicas de Flitner (1958), para quien también la pedagogía es “ciencia de la educación”. Esta última, es una teoría de la praxis en toda su extensión, la cual, metódicamente ordenada, reflexiona sobre los hechos y sobre la tarea educativa, además sobrepasa la estrechez de intereses particulares derivados de una determinada praxis. Para Flitner, la filosofía es parte constitutiva de la pedagogía, la posibilidad de “filosofar en el seno de la situación práctica constituirá

la forma fundamental de esta ciencia” (p. 20), porque un acercamiento meramente descriptivo de los hechos no puede dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos y formativos del ser humano. La teoría pedagógica debe responder tanto a la necesidad de coherencia y sentido que exige la ciencia, como a las necesidades concretas del quehacer del educador. Por esta razón, se debe tener presente que:

hay «pedagogos científicos» que estimulan la Pedagogía como ciencia especial de los hechos. Son «especialistas» y pueden ser, por otro lado, inhábiles en la práctica de la educación. Hay, además, maestros del arte educativo que son profanos a la «Ciencia de la educación». (Flitner, 1935, p. 14)

Como se aprecia, Flitner (1935) establece una distinción importante entre el conocimiento de la ciencia de la educación y la capacidad para aplicar dicho conocimiento. Esta última, responde a un contexto histórico y puede entenderse como la destreza para conducir la acción educativa. De esta manera, para el autor, la teoría que constituye la ciencia de la educación es pragmática porque penetra la realidad de la acción educativa, la sistematiza y la profundiza al punto de que esta puede ser comunicada y comprendida por el educador, en beneficio de mejoramiento del proceso formativo. A diferencia de la práctica rutinaria o del conocimiento reproducido por costumbre, la teoría se verifica en la práctica. Lo que hace la reflexión filosófica es elevar el conocimiento alrededor del hábito educativo, pues es evidente que todo ser humano educa y es educado. Así, lo que diferencia a la teoría científica de la práctica rutinaria y de la costumbre, es su aspiración a la verdad, por lo que para Flitner (1935), la idea del educador como pedagogo es la de alguien que permanece siempre dispuesto hacia la filosofía.

Quien se acerca a la teoría *aprende a comprender* los procesos educativos y formativos, de modo que los conocimientos adquiridos le permiten tomar decisiones fundamentadas al momento de enfrentar la realidad de la acción educativa. Es el conocimiento teórico el que ayuda al educador a llevar a cabo su labor y, a su vez, el que permite superar la práctica rutinaria. Por esta razón, para Flitner (1935, p. 20), “la reflexión se convierte, de este modo, en una parcela de la realidad educativa”. Valga aclarar que la teoría no es superior a la práctica. Existe una relación dialéctica entre ambas en la que la teoría establece un sistema lógico y explicativo de la práctica, siempre sujeta a ser actualizada. Negar la dialéctica teoría-práctica supone reducir la pedagogía a una práctica acrítica y no reflexiva, estéril e inmutable ante las transformaciones sociales. Dicho

de forma clara, la práctica educativa no puede compararse con la ciencia, ni esta última se reduce a una técnica para la acción.

La práctica educativa tiene una característica que la pedagogía no puede desconocer: su autonomía frente a la teoría. La acción educativa, como hábito, preexiste a la reflexión pedagógica. Como señala Flitner (1935, p. 23), “la investigación positiva de hechos puede verificarse, como se afirmó, sin la reflexión sobre la circunstancia educativa”. Por eso, no procede asumir que la teoría se antepone a la práctica. Así, cuando la reflexión pedagógica responde al proceso educativo no solo es práctica, sino que la teoría contiene la verdad de la práctica, es decir, no hay tensión ni contradicción entre la teoría y la práctica. La verdadera teoría pedagógica le aporta comprensión a la práctica. De esta manera, la formación del educador se caracteriza no tanto por el conocimiento concreto de un área, sino por la capacidad para conducir la práctica educativa a partir de una reflexión con base científica que no puede darse por anticipado. Es decir, como inferencia, lo que precede no es la teoría, sino el criterio formado del educador.

En *Tratado de pedagogía sistemática*, Henz (1976) aporta a la pedagogía una propuesta de teorización sistemática, donde también es entendida como ciencia de la educación. Esta última, vista como el conjunto de acciones que se ejercen sobre otro en aras de producir efectos sobre la personalidad del niño o el joven. Para que la pedagogía pueda ser científica, afirma Henz (1976), debe configurarse como un sistema con un objeto propio del cual ocuparse y un método que seguir. Esto significa que la pedagogía debe estar conformada por un conjunto de proposiciones, juicios, leyes, normas y conceptos ordenados de forma lógica y articulada alrededor de su objeto. Vale aclarar que los principios de la pedagogía no pueden ser exclusivos de esta, sino que, a menudo requiere tomarlos de otras ciencias y campos. Aunque Henz enfatiza que la formación de los educadores profesionales debe basarse en la ciencia, sus aspiraciones solo se pueden alcanzar si se da paso a una pedagogía que nazca directamente del alma, dado que “una formación profesional ‘demasiado científica’ no es posible” (p. 20). Si se capta la esencia de las cosas, entonces puede alejarse la sombra del fracaso. Ello se logra con el esfuerzo, con la revisión de las opiniones propias y con la confrontación de la realidad tal cual es. De esto puede decirse que Henz hace que la pedagogía dependa no solo del sistema científico, sino también de un componente humanista y espiritual que coadyuva a soportar la labor del educador.

Henz aclara que un conocimiento con carácter científico debe ser general, pues su propósito no es teorizar sobre una particularidad que le impida extraer de allí principios generales para otras realidades. De ahí que la ciencia no tenga que ver con la suma de experiencias particulares y aisladas, sino con la de una síntesis general de experiencias comprobadas con cierto grado de generalización. La pedagogía sistemática de Henz tiene pues una orientación normativa que prescribe cómo esta ha de entenderse desde una cosmovisión cristiana —en cuanto a valores, principios, propósitos—, pero, a su vez, aporta a la solidificación de la pedagogía como una ciencia que debe ser rigurosa y cuyo objeto de estudio es la educación en sentido amplio, es decir, en todas las esferas sociales donde tiene lugar —vecindario, agrupaciones juveniles, familia y escuela—. Se infiere que la educación no se reduce a la escuela ni el educador escolar es el único que participa de los procesos educativos.

El carácter interdisciplinar de la ciencia de la educación es fundamental en las ideas pedagógicas de Henz. En el sistema de las ciencias, la pedagogía está estrechamente relacionada con las ciencias antropológicas, a saber, la antropología filosófica y teológica, la psicología, la sociología, la historia, la ciencia de la política, la fisiología, la biología humana, la higiene y la medicina. Y, con las ciencias axiológicas que comprenden la filosofía —especialmente la ética y la filosofía de los valores—, la teología —en especial la teología moral y la teología práctica y la ciencia del derecho—. El autor reconoce que este entramado de relaciones puede ser problemático para tratar su objeto —de ahí que su autonomía sea relativa—, pero es necesario y no distinto a la situación de otras ciencias como la medicina, por poner solo un caso. El reconocimiento de la interdisciplinariedad de la ciencia de la educación, es decir, su necesidad por valerse de otras fuentes aporta a la fortificación de la actividad educativa, puesto que no solo se trata de la transmisión eficaz de contenidos, sino de considerar todos los demás factores que intervienen y que suponen un saber desde otras ciencias.

Expuestas las ideas pedagógicas planteadas por los referentes antes mencionados, puede decirse que estos coadyuvan a la fundamentación científica de la pedagogía a partir del reclamo por el rigor en el ordenamiento, unidad y sistematización de los principios pedagógicos que orientan los fines y la praxis pedagógica. Con base en lo anterior, estaría el criterio de razón y el fundamento filosófico al que apelan Kant y Herbart. De igual forma, dichos referentes concuerdan en la legitimidad de la pedagogía científica para dictar normas que organicen no solo

la vida educativa, sino también la cultura misma. Vale anotar que los tratados pedagógicos examinados no se desprenden de una cosmovisión cristiana que los vincula a valores metafísicos, como es el caso del *educador nato* o de la vocación. Revisar la historicidad de la pedagogía permite el reconocimiento situado de los problemas a los que se ha enfrentado desde sus orígenes.

El campo disciplinar y profesional de la pedagogía

La pedagogía no está eximida de la reconstrucción histórica de sus objetos de estudio, sus problemas, sus principios y sus postulados orientadores de la praxis. Las ideas pedagógicas que son posibles hoy son el resultado de un largo proceso histórico de consolidación científica en el que tienen lugar diferentes voces que se han ocupado de estudiar e investigar la educación y la formación. Así, la reconstrucción histórica permite tanto la apropiación, como el distanciamiento, aspectos necesarios para enriquecer el proceso de clarificación de la pedagogía.

Plantear la pedagogía como un campo disciplinar y profesional requiere explicitar desde dónde se entiende el concepto de campo y cómo se justifica que hoy para referirse a la pedagogía se requiera de este concepto. Es decir, por qué introducir el concepto de campo disciplinar y no solo nombrarla en singular como una disciplina. Runge Peña *et al.* (2018) se amparan en la teorización de campo de Bourdieu (1995). El campo es un espacio de interacción entre agentes, donde tienen lugar relaciones de conflicto y tensión que pueden acordar la cooperación o la competencia. El traslado de la lógica del campo a los procesos de configuración de la ciencia permite afirmar que es a través de los intercambios donde se legitiman o no las teorías, ideas, conceptos y proposiciones de toda disciplina. Por ello, el campo opera como un marco flexible de discursos disciplinares condicionados por la comunidad científica. Cuando se habla de marco flexible se está reconociendo que proliferan distintas posiciones que combaten y se superponen unas a otras, disputando la posibilidad de elaborar mejores teorías, ideas, conceptos y proposiciones disciplinares con respecto a los objetos, los métodos y los problemas de estudio e investigación.

El campo disciplinar alude entonces a la interacción entre diversas disciplinas que aportan a la fundamentación de la pedagogía. Por su parte, el campo profesional de la pedagogía materializa el alcance científico de esta a través de instituciones, agentes y profesionales, dado que el desarrollo de teorías, ideas, conceptos, proposiciones, además de la clarificación

de principios de la praxis, coadyuva a la actividad autorreflexiva del educador (Benner, 1998). Parte fundante del proceso de consolidación de un campo es la discusión interdisciplinar que supone una permanente actividad de reflexión y confrontación sobre el conocimiento producido y su legitimidad dentro de la comunidad científica. En palabras de Runge Peña *et al.* (2018):

La consolidación del campo disciplinar se genera en la medida en que se legitima su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico metodológicos comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo. (p. 238)

Por otra parte, es importante precisar que la pedagogía como actividad humana está inscrita en un contexto histórico, económico y científico determinado, por lo que los desarrollos investigativos solo pueden ser comprendidos a partir de su ubicación en dicho contexto (Runge Peña *et al.*, 2018). El campo profesional no puede tener desarrollo al margen del campo disciplinar que ofrece el sustento teórico, por un lado, y a la orientación empírica que debe adoptar todo conocimiento que aspira a constituirse en ciencia, por el otro. Así, pues, la institucionalización y profesionalización de la praxis pedagógica se vincula con la división social del trabajo, la masificación de la educación y la especialización del conocimiento. La idea de profesión requiere de un reconocimiento social específico que legitima la labor del educador, a partir del cual se establecen agremiaciones y se configuran problemas de investigación que fortalecen tanto el campo profesional como el disciplinar. De aquí se deduce que los objetos de la pedagogía no pueden estar remitidos a una determinada forma de praxis como la escolar, toda vez que su ámbito de influencia: a) no se refiere solo a la enseñanza; b) no se localiza solo en la escuela y c) no identifica solo al educador escolar como su agente, puesto que también incluye a investigadores, gestores culturales, trabajadores sociales, psicólogos educativos, entre otros, —lo que en Alemania se explica con referencia a las “profesiones pedagógicas”—. Se trata, pues, de entender el campo como “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge como nucleador de dispersión” (Runge Peña *et al.*, 2018, p. 238).

La profesionalidad responde a la consolidación de un campo disciplinar que ordena y regula la producción y circulación del conocimiento y puede ofrecer algunos criterios para la praxis. Cabe destacar que un problema para la pedagogía —o para el campo disciplinar y profesional— es que la forma que ha adoptado la profesionalidad responde más a “unas ciencias de la educación de orientación empírica, que hoy se han hecho dominantes y se conocen por la denominación de investigación empírica” (Horlacher, 2015, p. 83). Lo que se busca es que la praxis sea eficiente en los términos que proponen los organismos internacionales que se ocupan de establecer metas para la educación. Por eso, los contenidos de las ciencias de la educación aparecen más acordes con profesionalizar para un presente globalizado y cambiante. Lo que Avanzini (1987) nombraría como la ilusión científica de las ciencias de la educación.

Ahora bien, la indeterminación del ser humano exige que la científicidad de la pedagogía se piense más allá de la eficacia. Por eso, es necesario distinguir entre teorías de la educación que responden al cómo y teorías de la formación que se ocupan del para qué (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011), porque si bien es cierto que la praxis pedagógica debe orientarse de manera científica, partiendo de enunciados lógicos validados empíricamente, no es menos cierto que la reflexión sobre los fines determina la praxis pedagógica. El estudio de la relación medios-fines que busca el mejoramiento de la praxis pedagógica, responde a los ideales de formación que son fijados socialmente. Así, el campo disciplinar de la pedagogía se ocupa tanto de los imperativos fácticos como normativos del proceso educativo.

Con Benner (1998), se entiende que la científicidad de la pedagogía responde a la praxis pedagógica, a la teoría de la acción pedagógica y a la investigación empírica, pues se trata de producir conocimiento con validez para todos los campos de acción: reflexión filosófica, investigación empírica y práctica educativa. Siguiendo al autor, la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica debe hacer evidente el vínculo entre el conocimiento que se deriva de los campos ya antes mencionados. La consolidación científica de la pedagogía debe reconocer que el conocimiento precientífico se erige como punto de partida de la validación empírica. Por lo tanto, no se puede desconocer la necesidad de una ciencia histórica de la educación que explique la historia y no funja como respuesta cerrada y única a las cuestiones pedagógicas.

De lo expuesto, es deducible que una de las tareas de la ciencia es ayudar al educador a comprender su praxis, de modo que las decisiones que tome respondan a la reflexión disciplinar y no a un voluntarismo irreflexivo. La unidad del corpus teórico y práctico no solo establece los rasgos diferenciadores de otras ciencias, sino que, tiene como finalidad buscar el éxito educativo. De modo que, la práctica rutinaria solo puede ser justificada allí donde no existe un conocimiento mediado por la reflexión que ha devenido en teoría. Como señalan Runge Peña *et al.* (2018):

Este saber pedagógico práctico se torna en un saber relevante para la acción en aquellas situaciones en donde no hay disponible propiamente un saber pedagógico profesional práctico referido a la acción (saber didáctico, metódico, competencia profesional) y en donde el maestro se ve forzado a actuar bajo la presión de la situación. (p. 105)

De esta manera, la validación empírica del conocimiento que aporta la práctica rutinaria o tradicional tiene como propósito “averiguar las leyes generales y supratemporales que podrían garantizar el éxito de la actividad pedagógica” (Benner, 1998, p. 70). Lo anterior no supone reducir la figura del educador a mero reproductor y anular su capacidad reflexiva al momento de responder a la contingencia propia de la práctica educativa. Al contrario, esta convierte al educador en un agente de toma de decisiones, que requiere de formación disciplinar para mantener cierto control sobre el proceso educativo, con lo que “la decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 78). *Grosso modo*, el conocimiento disciplinar ofrece fundamentos para responder a las situaciones que se generan en la praxis pedagógica.

De acuerdo con Brinkmann (1983), no es posible entender el papel del educador por fuera de la relación entre teoría y praxis pedagógica, dado que en el campo profesional de la pedagogía los conocimientos teóricos y la praxis pedagógica no funcionan como *oposiciones diametrales*, sino que suponen un todo indivisible que habilita la reflexión. Esta última, permite la superación de la inercia de la práctica y alerta al educador sobre el cumplimiento o no de los fines educativos, toda vez que “sin reflexión y teoría no se está «por naturaleza» en condiciones de responder a las exigencias múltiples, a los problemas, conflictos y crisis que se presentan a tal cargo” (p. 14). Así, el educador que se margina de la reflexión disciplinar, solo opera como reproductor y, en consecuencia, como legitimador de lo establecido, con lo cual corre el riesgo de olvidar el propósito de su labor.

Conclusiones

La comprensión de la pedagogía y el tratamiento de las teorías y conceptos que la configuran exigen la reconstrucción histórica. El recurso a la historia se justifica porque muestra el proceso de consolidación de la pedagogía, considerando sus objetos de investigación, sus métodos, sus preguntas fundamentales y las concepciones de sus categorías centrales. Así mismo, la reconstrucción histórica no se da a partir de hechos llamativos o sucesiones de datos, sino, a partir de parámetros epistemológicos —para utilizar la expresión de Wulf— que, para el caso de la pedagogía alemana, son las tres grandes corrientes teóricas, a saber, la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica o experimental y la pedagogía crítica. El estudio de dichas corrientes hace evidentes las continuidades y discontinuidades propias de la pedagogía, así como su autonomía y legitimación frente a otras ciencias.

Hablar de un campo profesional en pedagogía supone su encuadre en un campo disciplinar. Por ende, lo profesional no es independiente de las teorías que fundamentan la disciplina, antes bien, funcionan como la base que legitima las decisiones pedagógicas. En palabras de Luzuriaga (1962): “La discusión sobre el valor de la pedagogía como ciencia no es ociosa, pues de ella depende la justificación de la acción educativa autónoma” (p. 22). Si es preciso ilustrar aquello que diferencia a los profesionales de la pedagogía de otros que también participan de los procesos educativos de los niños, las niñas y los jóvenes, dígame padres, madres y cuidadores, es la fundamentación disciplinar que legitima las decisiones pedagógicas y educativas.

Lo común en el proceso de consolidación de la pedagogía como ciencia, a partir de los referentes expuestos, tiene que ver con que el criterio de científicidad está condicionado a un tratamiento serio, riguroso y sistemático de la educación. Incluso en el caso de la generación de juicios valorativos o principios normativos de la pedagogía, estos no surgen arbitrariamente, sino que están atravesados por la reflexión sistemática. Los actos espontáneos y reactivos no coadyuvan a fortalecer el campo disciplinar y profesional de la pedagogía y aunque la teoría pedagógica no funja como orientadora anticipada de la acción, puesto que lo que se forma es el criterio pedagógico, sí es condición necesaria para toma de decisiones que afectan el porvenir de la educación y de la formación.

Referencias

- Avanzini, G. (1987). Filosofía y ciencias de la educación. En G. Avanzini (Eds), *La pedagogía en el siglo xx* (pp. 341-354). Narcea.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.
- Brinkmann, W. (1983). El profesor entre teoría y praxis. *Educación, 28*, 7-18.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 79-98). Siglo del Hombre.
- Flitner, W. (1935). *Pedagogía sistemática*. Labor.
- Flitner, W. (1958). *Manual de pedagogía general*. Herder.
- Gudjons, H. y Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick –Kompendium– Studienbuch*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Henz, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática* (2ª ed.). Herder.
- Herbart, J. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J. (2010). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía, 1*(4), 59-62.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Octaedro.
- Hubert, R. (1977). *Tratado de pedagogía general* (7ª ed.). El Ateneo Editorial.
- Kant, I. (2008). *Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kriekemans, A. (1973). *Pedagogía general*. Herder.
- Luzuriaga, L. (1962). *Pedagogía*. Losada.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz.
- Planchard, E. (1946). *La pedagogía contemporánea*. Rialp.
- Runge Peña, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(55), 55-74.
- Runge Peña, A. (2016). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. En A. Martínez Boom, A. Ruiz Silva y G. Vargas Guillén (Eds.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 153-196). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham, 9*(2), 13-25.
- Runge Peña, A., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) Educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2*(8), 75-96.
- Spranger, E. (1958). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Losada.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Kapelusz.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Histedbr, 24*, 102-113.
- Wulf, C. (2002). *Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre Teoría y Práctica*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Asociación Nacional de Escuelas Normales.

El sentido de la pedagogía y su objeto

The Meaning of the Pedagogy and its Object
O significado da pedagogia e seu objeto

Alfredo José Furlán Malamud* 
Nidia Eli Ochoa Reyes** 

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 08 de mayo de 2023

Para citar este artículo

Furlán Malamud, A. J. y Ochoa Reyes, N. E. (2023). El sentido de la pedagogía y su objeto. *Pedagogía y Saberes*, (59), 20–28. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17588>

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM), México. furlan@unam.mx

** Maestra en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), México. nidiaeli1@gmail.com

Resumen

En vista de las problemáticas nacionales y mundiales que nos aquejan, este texto constituye una reflexión acerca del sentido actual de la Pedagogía y su labor para la consecución de los procesos educativos de los sujetos. Partiendo de una breve consideración de su historia en México y de la falta de claridad sobre su modo de ser en nuestro país, aludimos a la *Bildung* como un concepto ejemplar que puede auxiliarnos en la ampliación del significado del objeto de estudio de la Pedagogía: la educación. Con base en las tesis de Reinhart Koselleck y Walter Benjamin, el presente artículo se detiene en el contraste entre las palabras *Bildung*, educación y formación, señalando las cercanías y distancias entre ellas. Si bien existen discrepancias al respecto, se considera que las diversas perspectivas latinoamericanas comparten la intención de hacer de la formación humana el objeto de la disciplina pedagógica y no la mercantilización de la educación, que es una vertiente en boga y una de las principales antagonistas del sentido pedagógico que se busca defender. Finalmente, el texto concluye con la defensa de una idea dialéctica de Pedagogía que cuida y procura los procesos educativos, pero que también se hace por mor de estos.

Palabras clave

pedagogía; conciencia reflexiva; educación; formación

Abstract

In the face of the national and international challenges and troubles, this text seeks to reflect on the contemporary sense of Pedagogy and its struggle to achieve the education processes of individuals. Beginning from a brief consideration of its history in Mexico and its lack of clarity on its status in our country, we allude to *Bildung* as an exemplary concept that may allow us to broaden the meaning of Pedagogy's study object: education. Based on the theses of Reinhart Koselleck and Walter Benjamin's as a starting point, this article studies the differences and proximities among Bildung, education and formation, highlighting the similarities and differences. Even though, there may be discrepancies, we believe that it is possible to affirm that the different Latin-American views share the same objective: the idea that human formation is Pedagogy's objective, not its mercantilization of education, which has become a popular perspective and one of the antitheses to the pedagogic spirit. Finally, this article concludes with a defense of a dialectic idea of Pedagogy that cares, aims and springs from the educative processes.

Keywords

pedagogy; reflective consciousness; education; formation

Resumo

Diante das problemáticas nacionais e mundiais que nos afligem, o presente texto é uma reflexão em torno do sentido atual da Pedagogia e seu papel na realização dos processos educativos dos sujeitos. Partindo de uma breve consideração da história da Pedagogia no México e de sua falta de clareza sobre o modo de ser nesse país, referimos a *Bildung* como um conceito exemplar, o qual permite ampliar o objeto de estudo da Pedagogia, ou seja, a educação. Com base nas teses de Reinhart Koselleck e Walter Benjamin, o presente artigo destaca o contraste existente entre os conceitos de Bildung, educação e formação, indicando proximidades e distancias entre eles. Ainda que existam discrepâncias entre autores, considera-se que as diversas perspectivas latino-americanas compartilham a intenção de fazer da formação humana o objeto da disciplina pedagógica; contra a mercantilização da educação, a qual é uma vertente em voga e um dos principais antagonismos existentes em relação ao sentido pedagógico em que nos ancoramos. Finalmente, conclui-se com a defesa da ideia dialéctica da Pedagogia, que cuida e pensa os processos educativos humanos.

Palavras-chave

pedagogia; consciência reflexiva; educação; formação

El mundo hoy

El análisis de la vida del ser humano ha adquirido mayor complejidad y la pedagogía sufre los efectos de este hecho. Al elaborar un discurso pedagógico, es inevitable considerar la variedad de características que conforman el presente y sus proyecciones a futuro, ya que son el marco que rodeará e influirá en la actividad educativa y, por supuesto, en la reflexión pedagógica.

Vivimos una época en la que el mundo se encuentra *globalizado*, lo que significa que todos los países han perdido autonomía y que los sucesos que ocurren en una región repercuten en el resto. No obstante, prevalece la diferencia entre los poderes: Estados Unidos y la Unión Europea (con sus contrastes entre países) se sitúan a la cabeza del orden mundial. A ellos se suman Reino Unido, China, Japón, Rusia, Corea del Sur y un conjunto de grandes empresas transnacionales que dominan las comunicaciones y los sectores más importantes del funcionamiento internacional. Para esto, se han creado agencias que tienen todo con un discurso tecnocrático, incluido el sector educativo.

Además, el mundo enfrenta un futuro incierto debido a las terribles consecuencias del cambio climático. Desde hace unos 25 años, los distintos países han tratado de establecer compromisos de reducción de emisiones contaminantes. Sin embargo, las empresas productoras de la industria responsable de la contaminación ofrecen una gran resistencia. Este es un problema complejo, ya que chocan las necesidades con intereses sólidos que provocan la alarma en los sectores que buscan impulsar respuestas para contener el cambio climático.

Aunado a lo anterior, entre los procesos que más impacto tienen en el carácter de nuestro momento histórico se encuentran la acelerada actividad comercial, el extractivismo (que con sus megaproyectos empobrecen a pueblos enteros), la digitalización de una multitud de actividades humanas (entre ellas, los hábitos comunicacionales de importantes sectores sociales, especialmente los jóvenes) y, vinculado con esto, el creciente interés en la producción de recursos tecnológicos y humanos que puedan emplearse para satisfacer necesidades de carácter productivo y económico. Tales fenómenos, especialmente los últimos, han conmocionado a las actividades escolares, desde la formación docente hasta los sistemas híbridos que han surgido durante la reciente pandemia.

En dicho entramado predomina una profunda separación de los sectores sociales, que se manifiesta en el crecimiento de los más pobres y en la alta concentración económica en un número pequeño de individuos. Esta circunstancia pone en evidencia la

crisis del Estado de bienestar, cuyas instituciones se han visto rebasadas (como ha quedado demostrado por las maneras de proceder ante la actual pandemia, que está lejos de finalizar). Ante las injusticias y desigualdades sociales, las luchas por el reconocimiento de las culturas originarias, la diversidad sexual y el movimiento feminista han logrado importantes éxitos en las últimas décadas. No obstante, aún estamos lejos de alcanzar la plenitud de los derechos humanos. Es fundamental apoyar las luchas que llevan a cabo estos sectores en nuestros países y en todo el mundo.

Dado que el propósito de este texto es reflexionar sobre la pedagogía y la educación que deseamos, consideramos importante tener presentes estos grandes desafíos si pretendemos desarrollar nuestra visión desde una perspectiva progresista, democrática y solidaria con las luchas de los pueblos.

La pedagogía en México

La construcción del campo de la pedagogía en México ha transcurrido en interacción con una serie de sucesos de carácter jurídico, religioso, político, económico, social y cultural, así como sucesos mundiales y nacionales, que resultan difíciles de separar y señalar aisladamente como causas primarias del surgimiento de nuestro campo. Lo cierto es que, al igual que en otros países de América Latina, en México la pedagogía ganó un lugar como área de conocimiento después del establecimiento de la educación como derecho constitucional, el auge de las escuelas de enseñanza primaria, la creación del Sistema Educativo Nacional y la imperiosa preparación de profesores en las escuelas normales. En sus orígenes, las aproximaciones pedagógicas estuvieron fuertemente ligadas al desarrollo del normalismo, y fue hasta la década de 1950 que la pedagogía comenzó a dibujarse como un ámbito profesional distinto de la preparación de profesores. En los últimos años, hemos visto esfuerzos por convertir la pedagogía en una disciplina científica, con gran énfasis en las actividades de investigación (Pontón, 2011).

En México, nuestra disciplina ha transitado también por la discusión acerca de su propia constitución con base en el influjo de las corrientes de pensamiento occidentales ya conocidas: la *Educational Research* inglesa, las *Sciences de l'Éducation* de origen francés, la *Education* estadounidense y la *Pädagogik* alemana. En sus inicios, la pedagogía universitaria se fundó con el espíritu de superar posicionamientos positivistas y materialistas. Bajo la dirección de Francisco Larroyo, quien realizó estudios en la Universidad alemana de

Marburgo, las ideas neokantianas, neohumanistas y de la pedagogía social (de Natorp), junto con las influencias de Antonio Caso y Ezequiel Chávez, consolidaron la identidad del colegio y de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, ubicada en Ciudad Universitaria (Navarrete, 2018), de la cual formamos parte. Sin embargo, esta faceta que se le asignó, lejos de ser concluyente, ha experimentado una variedad de cambios que también han afectado a otras estructuras de la disciplina pedagógica en las demás universidades de nuestro país, como señalan Furlán y Ríos (2017) en su trabajo “La enseñanza de la pedagogía en México”.

El problema es que, en estrecha relación con las características de nuestro mundo mencionadas anteriormente, y del Estado mexicano, Furlán y Ríos (2017) detectan que la formación del estudiante del tema educativo en el país —ya sea pedagogo o licenciado en ciencias de la educación o licenciado en educación— se ve afectada por una “desorientación predominante”:

No es extraño que el currículo de Pedagogía llegue a mostrar un conjunto de asignaturas desarticuladas entre sí. En donde al estudiante se le ofrece una oferta de materias tan amplia, como numerosos son los posibles escenarios en los que podría desarrollar su quehacer. Ante esta fragmentación de los planes de estudio, la enseñanza de la pedagogía se vuelve dispersa. (p. 228)

Y entre las situaciones que originan esta desorientación, los autores señalan la mercantilización del campo pedagógico:

En el fondo, es lo que se conoce como neoliberalismo lo que ha vuelto a enseñorearse en algunos países latinoamericanos. Una cosmovisión en la que se privatiza todo lo que permite lucrar, convirtiendo en un negocio la enseñanza de las carreras que estudian e intervienen en educación. Algo que puede comenzar a ser observado en Google al revisar la efervescencia de universidades particulares abocadas en tal tarea. (p. 229)

El texto muestra que, sin importar la corriente de la que se nutra la conformación de la disciplina en las universidades —pedagogía, ciencias de la educación o educación—, se hace patente una desarticulación y una falta de sentido ocasionadas en gran medida por la prevalencia de fines que nada tienen que ver con la preparación pedagógica y con el asunto educativo. Y en esta pérdida de sentido pedagógico se fragua también la pérdida y el olvido del sentido educativo.

Por ello, frente a esta indeterminación, queremos apuntar algunos elementos de partida generales que nos permitan discutir un sentido que no podemos negarle al quehacer pedagógico. Si escuchan ecos de

otros lugares, no será sino porque, en efecto, lo que se diga ahora ya se ha puesto sobre la mesa, con otras palabras y en otras circunstancias, mucho tiempo atrás y de manera reiterada.

El sentido de la educación y la *Bildung*

Si hacemos nuestras las palabras que el historiador alemán Reinhardt Koselleck (2012) emplea en su texto *Historias de conceptos*, afirmamos que la pedagogía, como campo de pensamiento, es *conciencia reflexiva de la educación*, lo que revela una serie de implicaciones (pp. 84-85). Por un lado, que el saber acerca de su objeto y de sí misma pasa por un ejercicio parecido al que ocurre cuando observamos el reflejo de un espejo frente a otro: al reflexionar sobre el fenómeno educativo, la mirada regresa de manera distinta, no es exactamente igual a aquella que inició el reflejo, y, sin embargo, tampoco es suficiente; el saber que se aprende en el reflejo nuevamente vuelve a analizar el objeto y este proceso puede seguir hasta el infinito. Saber de tal naturaleza, es decir, ser consciente y asumir el trabajo que implica reconocerse como tal, obliga a la pedagogía a admitir su inconclusión y a valorarse históricamente. Ni ella puede dejar de lado la historia que le precede ni puede tampoco pretender anquilosarse en su forma históricamente dada. Mas bien, ha de transitar por un proceso constante de construcción despierto con la intención de comprender en mayor medida su objeto y comprenderse también, en mayor medida, a sí misma.

El carácter consciente y reflexivo de la pedagogía, sin importar los métodos que emplee, los referentes conceptuales o las corrientes de pensamiento en las que respalde su reflexión conducen y adquieren sentido al pensar sobre un objeto particular: la educación. Y todo lo que tenga relación con ella debe incorporarse a la reflexión pedagógica. Actualmente, la pedagogía mexicana ha concentrado su atención en las escuelas, haciendo de ellas, casi por completo, sinónimo de educación (quizá por su fuerte relación inicial con el normalismo). Empero, educación y escuela no son sinónimos; incluso hemos de decir que esta no siempre se propone como finalidad a aquella. Lo anterior no implica desestimar la importancia de la escuela; por el contrario, solo estableciendo su diferencia será posible pensar en el papel de la escuela y valorar críticamente su labor actual.

La pedagoga argentina Gabriela Diker (2016) ya nos ha hecho ver que educación no es sinónimo de “otras prácticas sociales como la socialización, transmisión, crianza o instrucción, por mencionar solo

algunas de las que más recurrentemente se utilizan” (párr. 1), y que encontrar su especificidad es uno de los obstáculos que debemos enfrentar. La historia de la educación nos ofrece una variedad de comprensiones y, entre todas ellas, queremos presentarles una muy breve, pero suficientemente rica como para continuar con el análisis del objeto de la pedagogía. En el texto “La reforma escolar, un movimiento cultural”, Walter Benjamin (2010) recupera la definición del filósofo Rudolf Pannwitz y dice lo siguiente acerca de la educación: “Rudolf Pannwitz ha definido acertadamente la *educación* como ‘la reproducción de los valores espirituales’. Aceptamos esta definición y preguntamos: ¿qué significa ocuparse de la reproducción de los valores espirituales?” (p. 14). A esta pregunta, que seguramente muchos de nosotros compartimos, Benjamin responde lo siguiente:

Significa, en primer lugar, que crecemos más allá de nuestro presente. No solo pensamos *sub specie aeternitatis*: al educar, *vivimos y actuamos sub specie aeternitatis* [que puede traducirse como “bajo la perspectiva de la eternidad”]. Queremos una continuidad de sentido en todo desarrollo; que la historia no se descomponga en las voluntades de épocas particulares o incluso de individuos, que el desarrollo hacia delante de la humanidad en que creemos ya no se dé con inconsciencia biológica, sino que siga al espíritu que va planteando metas: lo que nosotros queremos es el cultivo del desarrollo natural hacia delante de la humanidad, es decir, la *cultura*. Y la expresión de esta nuestra voluntad es: la educación.

Reproducir valores significa otra cosa todavía. El problema no es solo la *reproducción* de lo espiritual, a saber, la *cultura* (en este sentido): la segunda exigencia es la reproducción de lo *espiritual*. Surge así la pregunta de qué valores queremos dejar a nuestros descendientes como legado supremo. La reforma escolar no es solo la de la reproducción de los valores, sino que al mismo tiempo es la revisión de los mismos valores. Este es su segundo significado fundamental para la vida cultural. (2010, pp. 14-15)

El sentido de la educación como “reproducción de los valores espirituales” que Benjamin rescata, precisa considerarse a la luz de la tradición de pensamiento alemana de la *Bildung*. Se sabe que *Bildung* es un término de difícil aprehensión conceptual, y esto se debe, en parte, a que ha transitado por un largo desarrollo de al menos tres siglos a través del cual ha adquirido el significado que Reinhardt Koselleck (2012) le atribuye en su libro *Historias de conceptos*. Por su lado, la complejidad de la palabra puede deberse, siguiendo el planteamiento de Benjamin, a

que ella apunta, en realidad, a una *idea* que no pertenece exclusivamente a la nación alemana ni a la época moderna, sino que señala aquello que los múltiples idiomas y lenguas (al menos los occidentales) han buscado traducir; en español se ha presentado con el nombre de educación o formación.

Bildung no se restringe a una clase social, un partido político, una institución, un grupo particular o actores concretos; de hecho, implica cierta apertura para reflexionar sobre la variedad de planteamientos políticos y sociales. Dado que la idea trasciende cualquier determinación histórica, social, económica particular, es, en palabras de Koselleck (2012), un “metaconcepto” (p. 64) que se encuentra presente en otras épocas pasadas. *Paideia* o *Humanitas* son sus expresiones históricas más reconocidas.

En cuanto a su manifestación fáctica, *Bildung* señala el resultado (siempre provisional), pero sobre todo el proceso mediante el cual el ser humano, que se sabe limitado o es consciente de sus límites, se esfuerza por adquirir un modo de ser particular. Este proceso ocurre en la relación entre las disposiciones naturales de la persona (cuerpo, sentidos, deseos, emociones, pero también pensamiento y reflexión), los contenidos culturales humanos (entre ellos, las expresiones artísticas) y los distintos ámbitos de conocimiento (las ciencias) a los que el individuo tiene acercamiento. Estos últimos no tienen una jerarquía determinada. *Bildung* involucra necesariamente la actitud de una reflexión personal interior, pero que sale de sí al entablar trato con el mundo y sus creaciones humanas (con el arte y la ciencia). Lejos de referir exclusivamente a un ejercicio de contemplación de sí y del mundo, el concepto remite a vida activa. Se trata, afirma Koselleck, de “un modo de vida que no deja de buscarse a sí mismo” (2012, p. 64).

Cuando nos referimos a *Bildung*, pensamos en vida reflexiva y en reflexión puesta en acción, que posibilita la apertura y compatibilidad “con cualquier situación vital concreta generando en ese proceso la autonomía individual” (Koselleck, 2012, p. 76). Porque si se puede pensar sobre cualquier particularidad humana, sea propia o ajena (es decir, no directamente nuestra), lo que obtenemos es el resultado de una ponderación personal que nos permite decidir sobre nuestros actos, actuar reflexivamente, apropiarnos del mundo circundante y pasar los diferentes modos de comprenderlo por nuestra propia subjetividad. Si bien en todo es posible reflexionar, hay cosas que lo permiten en mayor medida. Los valores espirituales a los que hace alusión Benjamin refieren justamente a esa selección; a la riqueza cultural y a todo contenido de conocimiento que merece legarse y procurarse. Y su reproducción no indica que, al transmitirse, deban

conservar su forma original, sino que quienes se ponen en contacto con tales valores, durante el proceso de *Bildung*, los hacen suyos y los crean *nuevamente*.

Entender por *educación* el proceso que hemos señalado nos advierte de algunos usos lingüísticos confusos; entre ellos, el modo habitual de referirnos a la educación como algo que ocurre de fuera hacia dentro: “Mis padres me educaron bien”, “La escuela me brindó una excelente educación” o “La televisión educa” son algunas sentencias populares relativas a este modo de comprender la educación. En tales casos, se oculta el carácter autorreflexivo, creativo y activo que es preponderante en la idea, y se termina por hacer sinónimos a los términos educación, crianza, instrucción e influencia.

Este es también el sentido en el que antes afirmábamos que la pedagogía mexicana ha enfocado su atención en la escuela y se ha distanciado del estudio de la educación. *Escuela y educación* tampoco son sinónimos, de allí que no sea imposible (aunque sí nos parezca indeseable) que existan escuelas cuyos fines no sean educativos. Y de allí también que asignar a alguien el apelativo de *educado* solo porque asistió a la escuela, o de *no educado*, porque nunca lo hizo, evidencia una equivocación.

Empero, la insistente atención de la pedagogía sobre la institución escolar tiene fundamento. Lo importante es no confundirlas. De acuerdo con Benjamin (2010), “la escuela es la institución que custodia y presenta a la humanidad sus adquisiciones” (p. 16). Su función es contribuir al encuentro entre los jóvenes y la selección social de las cosas valiosas del mundo, con el objetivo último de posibilitar el proceso educativo de cada joven. Aquí, la instrucción y la socialización cumplen un lugar relevante, pero no sustituyen el trabajo particular de reflexión y la voluntad de formación propia que cada alumno debe efectuar y sentir. A esto, Benjamin (2010) agrega que

cuanto hace la escuela es mérito y obra del pasado, aunque a veces se trate de un pasado reciente. No puede ofrecerle al futuro nada más que atención y reverencia. Mas la juventud envía el futuro a la escuela, que se encuentra puesta a su servicio. (p. 16)

De modo que la escuela pedagógicamente ideal posibilita la transmisión de los valores humanos, pero con miras a su recreación, a su apropiación particular por parte de cada uno de los jóvenes. Si convenimos que la escuela o los profesores *no educan*, es preciso reconocer que su función radica en ofrecer los elementos culturales necesarios para que la educación pueda acontecer. Por supuesto, no se trata de un espacio exclusivo ni los profesores son los únicos

sujetos que contribuyen con el desarrollo de este fin. Pero autores como Marteen Simons y Jan Masschelein (2014) ya han puesto en evidencia que su forma originaria posibilita el tiempo libre para la preparación por la preparación, para la formación humana y, entonces, para la educación.

Polémica amigable

La decisión de vincular a la *Bildung* con la educación y la insistencia en ampliar la comprensión de esta con base en los sentidos explícitos que se le atribuyen a aquella no es compartida por todos los pensadores latinoamericanos contemporáneos. En una de las reuniones del Seminario Internacional de Estudios en Pedagogía, celebrado bajo el auspicio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y otras tres universidades de América Latina, Andrés Runge (2022) señalaba la importancia de establecer la distancia entre ambas palabras. Para Runge, la *Bildung* ha de traducirse mediante la palabra *formación* y no mediante *educación*, pues esta refiere a

una práctica, a una interacción social, en la que alguien que está en posición de educador, docente o enseñante, tiene la función de lograr una cierta influencia (exhortando, aconsejando, mostrando, orientando, instruyendo) sobre otra persona —u otras— para que se eduque, es decir, se apropie, aprenda y se forme de una manera específica, bajo la idea de que puede ser mejor, perfeccionarse, cualificarse, ser más capaz; es decir, que pueda llegar a formarse y autodeterminarse. (Runge, 2022)

En ese sentido, Runge (2022) definía a la formación como “un proceso que tiene lugar en el sujeto mismo como sujeto actuante, pero ello siempre tiene lugar en relación con un contexto social y material”. Con base en esto, y en lo expuesto a lo largo de la conferencia, Runge señala que la educación se refiere a las acciones que ciertos individuos realizan sobre otros con el fin de facilitar su propia formación, formación que el sujeto lleva a cabo interactuando con los diferentes elementos del mundo. Así, educación y formación quedan separadas nuevamente: la primera se entiende meramente como la acción ejercida sobre el otro, y la segunda como lo que el sujeto realiza consigo mismo.

De acuerdo con el desarrollo histórico de la *Bildung* expuesto por Koselleck (2012), consideramos que la palabra ha ganado en riqueza a lo largo de su evolución histórica: en un principio, enmarcada en el ámbito religioso, se refería al proceso de conformación del ser humano con el objetivo de asemejarse a la

imagen de Dios. En un segundo momento, influenciada por las ideas ilustradas, adquirió un carácter de “instrucción” y enseñanza (muy similar al sentido común de educación). Finalmente, en un tercer momento, debido a la influencia de las ideas románticas, pasó a considerarse como un modo de vida que se busca a sí mismo, un proceso de autoformación que necesita de la sociabilidad y la experiencia del mundo para realizarse y enriquecerse. Este es el sentido expuesto en el apartado anterior. Sin embargo, en lugar de abandonar por completo su primer sentido para ser reemplazado por el siguiente, Koselleck (2012) afirma que hay características de las dos etapas anteriores que permanecen en la última gran concepción de la *Bildung*.

Siguiendo esta línea, consideramos que algo similar puede pensarse en relación con nuestra palabra castellana *educación*: ciertamente implica un sentido de enseñanza, pero no se limita a eso. Involucra el trabajo que cada individuo realiza sobre sí mismo y el impulso por llevarlo a cabo. La educación es el término que utilizamos para nombrar el proceso de humanización que los sujetos llevan a cabo a lo largo de su vida, y la pedagogía se ocupa de cuidar y asegurar que la educación ocurra.

Ahora bien, más allá de estas discrepancias, que son interesantes para definir nuestro campo y que pueden tener repercusiones sobre las concepciones de la labor pedagógica, consideramos que, de manera general, las dos posiciones aquí presentadas (la nuestra y la de Runge) no se separan en cuanto a las aspiraciones que manifestamos los latinoamericanos respecto al campo que nos incumbe, y cuyas evidencias pueden advertirse también en las demás participaciones sucedidas en el evento al que nos hemos referido. Todos compartimos el deseo de que la disciplina encargada de pensar, formular, desarrollar o procurar los procesos formativos de los sujetos atienda los procesos activos y tendientes a la autonomía que realizan o que deben realizar los sujetos mismos y que requieren del cuidado del medio, es decir, de aquello con lo que entran en contacto: contenidos escolares, profesores, procesos de enseñanza, espacios, materiales, pero también modos de vivir con los otros, configuración de los entornos en los que viven, posibilidades de conocer otros espacios y de actuar en el interior de su comunidad, de vivir dignamente en cuanto a servicios de vivienda, alimentación, vestido, salud, seguridad, tranquilidad, etc. Todo ello ha de preocuparle a la disciplina pedagógica si tiene como objeto discurrir y fomentar la formación o, como hemos querido decir aquí, la educación, en toda su complejidad.

“(Pseudo) escolanovismo de mercado”

¿Quiénes son en realidad los antagonistas de estos planteamientos? ¿A qué actores se enfrenta una pedagogía que comprende a la educación de manera amplia? Sin lugar a dudas, ante algunos discursos que emiten los organismos internacionales y repetidos, con algunas variaciones, por los burócratas que dirigen los sistemas educativos de nuestros países, o bien, por los grupos privados que Daniel Brailovsky (2019) llama “escolanovistas de mercado”. Dentro del marco de un mundo encaminado a la productividad, a la capacitación para el trabajo al margen de las relaciones sociales, a la cultura transformada en alta cultura para las élites (Pasillas *et al.*, 2021), las coordenadas que atraviesan los discursos de la escuela pensada como objeto mercantil son las privatizaciones y la reducción de gastos, bajo el supuesto de que el servicio educativo es caro y muy poco eficiente.

En su libro *Pedagogía (entre paréntesis)*, Brailovsky (2019) recupera una distinción que es pertinente considerar. El escolanovismo o “Escuela Nueva” es el nombre con el que se conoce a un conjunto de teorías pedagógicas cuya aparición data del siglo XIX y que evidenciaron prácticas autoritarias de la escuela *tradicional*, una institución poderosa y dominante. El análisis que dichos planteamientos hicieron de los actores escolares, del espacio, del inmobiliario y de las relaciones en el interior de la escuela tenía fines emancipatorios, antiautoritarios. Sin embargo, durante el siglo XX, varios acontecimientos mundiales trastocaron el sentido de la escuela y, con ella, de la educación. Con el auge de las nuevas formas de producción de bienes materiales, el desarrollo de medios de comunicación cuyas principales cualidades son la gran velocidad y el enorme alcance, y la exacerbada importancia de la ciencia económica en manos de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales que, ahora, por efectos de la política económica misma, tienen gran poder sobre las decisiones de los países (Aboites, 2012), el ámbito educativo transitó (y transita) por un cisma que, si bien no es difícil advertir, sí resulta complicado combatir desde su raíz.

Brailovsky (2019) hace patente que el discurso escolar nacido durante el siglo pasado, y que reproducimos hasta la fecha, aparenta tener adhesión a los planteamientos escolanovistas, pero, en realidad, construye sus propuestas mirando a la escuela como un elemento más del sistema de mercado en el que vivimos. “El (pseudo) escolanovismo de mercado”, tal y como denomina Brailovsky a esta postura, lanza

una crítica a la escuela *tradicional*, pero pone en su lugar principios completamente fieles a los intereses de un sistema que privilegia resultados económicos: la escuela tiene una conexión directa, si es que no está al servicio del mercado laboral; por lo tanto, el tiempo libre (Simons y Masschelein, 2014), los espacios desperdiciados, los materiales utilizados de manera poco eficiente son elementos que la tornan cara e inútil. La institución escolar, en este sentido, es considerada como “débil e incapaz, viciada de estatalidad y burocracia, demandante de la eficiencia atribuida al mundo del mercado” (p. 38). Los profesores son facilitadores de un aprendizaje que sin duda puede lograrse con una “gestión escolar efectiva y unos insumos bien empleados” (p. 43). Para ello, es preciso eliminar los tiempos muertos, el aburrimiento, la información desactualizada y centrar la atención en brindar un buen servicio para que el alumno se transforme en “buen capital humano” (p. 41) mediante la enseñanza personalizada, la optimización de los recursos con vistas a los resultados, la “gestión del conflicto basada en el espíritu *new age* de la autoayuda, como acompañamiento en el autocontrol (o ‘autorregulación’) de las emociones” (p. 40), el diagnóstico temprano, la capacitación docente, etc., de tal modo que la escuela pueda adaptarse a la velocidad con la que se innova, se emprende y se crean las cosas en nuestros tiempos (p. 41). Claro está que, para estos discursos, una educación que reivindica el tiempo libre, la formación por la formación y la mirada hacia tiempos más lentos y más inútiles, si no tiene como efecto la producción de algo y una retribución pecuniaria, carece de derecho a existir y a robar el costoso tiempo y los valiosos recursos.

El sentido de la pedagogía

Frente al complejo transcurrir de nuestro mundo, la pedagogía ha tomado formas diversas. En México, esta disciplina emergió de las necesidades educativas estatales y desde entonces se ha presentado como un campo de investigación y reflexión en el que confluyen una variedad de posturas, a veces encontradas. Y es que el objeto del que se ocupa no es simple; de allí que hayamos recurrido a la *Bildung* como un intento de exponer la riqueza que lo conforma. Con ello no pretendemos sustituir el vocablo español por el germano; por el contrario, buscamos que la idea de *educación* no se minimice, que nuestro símbolo lingüístico conserve su valor.

Es sabido que la pedagogía es un campo de lucha; sí, pero queremos enfatizar que debe tener claridad sobre su lucha, sus principios y sus finalidades. Si la pedagoga

es consciente de su labor en cuanto a la indagación del asunto educativo, no puede someterse aceptando y afirmando un carácter unidimensional de la educación; no puede adaptarse a la pérdida de las partes que le dan sentido. Cuidar de la educación implica enarbolar y procurar el ímpetu humano de formación; el deseo de hacer, saber, conocer, crear, practicar, pensar, expresar, compartir, recordar, jugar, convivir; deseos que surgen por el contacto no solo con las cosas y las personas inmediatas, sino también con los acontecimientos pasados; con las obras humanas legadas; con otros tiempos, lugares y pensamientos. Sin dejar de lado que el proceso educativo involucra el desarrollo de las habilidades que nos permiten laborar, producir, ejecutar, diseñar, etc., la consecución de dichas *competencias* no es su objetivo último y no debe detenerse allí. La educación está al servicio de quien la realiza; su fin radica en el desarrollo de los propios seres humanos. Y este desarrollo rebasa ampliamente las pretensiones contingentes como las de capacitar individuos al servicio de intereses pecuniarios ajenos y convertirlos en agentes del *marketing* del porvenir, como postulan los “(pseudoescolanovistas de mercado”. Tal modo de entenderla efectivamente la reduciría a una técnica de dominación; a un ejercicio maquinal, irreflexivo, enajenante.

La pedagogía, como consciencia reflexiva de la educación y conocedora de ella, se entiende como el impulso humano de conformarse a sí mismo y de formarse, buscando conocerse, organizarse y establecer sus propios fines, siempre guiado por los valores más elevados. A ella le corresponde ponderar estos valores y reflexionar sobre la mejor manera de disponerlos ante todos los seres humanos.

¿Y qué hace con el resultado de la consciencia reflexiva? Devuelve a los actores su reflexión, que se suma a los procesos reflexivos que ellos mismos llevan a cabo. Es consciencia reflexiva dialogante, siempre abierta y atenta a las voces de los actores y a las teorías enunciadas por los pedagogos que los precedieron. Al pensarse, la educación se hizo *pedagogía*.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. UAM Xochimilco, CLACSO, Ítaca.
- Benjamin, W. (2010). *Obras. Libro II. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura. Estudios metafísicos y de filosofía de la historia. Ensayos estéticos y literarios* (vol. 1). Abada.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.

- Diker, G. (2016). Educación. En A. Salmerón, B. Trujillo, A. Rodríguez y M. de la Torre (Eds.), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica; FFyL y UNAM. <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>
- Furlán, A. y Ríos J. (2017). La enseñanza de la pedagogía en México. *João Pessoa, Espaço do Currículo* (en línea), 10(2). <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35909>
- Runge, A. (29 de septiembre del 2022). *Formación (Bildung): una visión panorámica* [conferencia]. En ORI UPN (canal de YouTube), Seminario Internacional de Estudios en Pedagogía 2022. Releer los conceptos centrales de la Pedagogía. Colombia, Bogotá. Sesión 5 [recurso audiovisual]. <https://www.youtube.com/watch?v=0nBVuQ4a7V0>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Navarrete, Z. (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1023-1049. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1023.pdf>
- Pasillas, M., Córdova J. y García, E. (2021). El concepto de formación (*Bildung*) y sus implicaciones en el contexto de la globalización. En M. Pasillas E. Lozano (Coords.), *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp. 69-104). FES Iztacala; UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. UNAM; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño

Pedagogy: Theoretical and Professionals
Emerging Questions in the Brazilian Context
Pedagogia: Questões teóricas e profissionais
emergentes no contexto brasileiro

Selma Garrido Pimenta* 

Umberto De Andrade Pinto** 

José Leonardo Rolim De Lima Severo*** 

Para citar este artículo

Garrido Pimenta, S., De Andrade Pinto, U. y Rolim De Lima Severo, J. L. (2023). Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño. *Pedagogía y Saberes*, (59), 29–41. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17708>

* Doctora en Educación (PUC-SP). Universidade de São Paulo. sgpiment@usp.br

** Doctor en Educación (USP). Profesor en la Universidade Federal de São Paulo. uapinto@gmail.com

*** Doctor en Educación (UFPB). Profesor en la Universidade Federal de Paraíba. jose.leonardo@academico.ufpb.br

Resumen

Este artículo esboza consideraciones sobre las principales cuestiones que rodean la especificidad de la Pedagogía como ciencia, curso y profesión en Brasil a partir de fuentes bibliográficas y documentales. Las reflexiones están guiadas por la comprensión de la Pedagogía como una ciencia dialéctica de la educación que asume la relación entre la teoría y la práctica educativas como principio epistemológico fundante, ya que se dirige a la producción de referentes que expliquen las múltiples determinaciones y significados que la hacen práctica social para intervenir en ella en una perspectiva emancipadora. Se examinan las configuraciones y contradicciones de la carrera de Pedagogía a partir de una incursión en su trayectoria histórica y se señalan los desafíos de la legitimación académica de la Pedagogía en los Programas de Posgrado en Educación.

Palabras clave

pedagogía; pedagogo; Ciencia de la Educación; Teoría de la Educación; estudios brasileños

Abstract

This paper is a theoretical essay that, based on bibliographic and documentary sources, outlines considerations on the main issues about the specificity of Pedagogy as a science, course, and profession in Brazil. The reflections are guided by the understanding of Pedagogy as a dialectical science of education that assumes the relationship between educational theory and practice, as a founding epistemological principle, since it is directed to the production of references that explain multiple determinations and meanings that make it a social practice to intervene during it in an emancipatory perspective. Thus, the configurations and contradictions of the Pedagogy degree program are examined from an incursion into its historical trajectory, and the challenges of academic legitimation of Pedagogy in the Graduate Programs in Education are pointed out.

Keywords

pedagogy; pedagogue; Science of Education; Theory of Education; brazilian studies

Resumo

Este artigo traça considerações sobre as principais questões em torno da especificidade da Pedagogia como ciência, curso e profissão em Brasil a partir de fontes bibliográficas e documentais. As reflexões pautam-se pela compreensão da Pedagogia como uma ciência dialética da educação que assume a relação entre teoria e prática educativa como princípio epistemológico fundante, uma vez que esta dirige-se à produção de referenciais que explicitam múltiplas determinações e significados que a fazem uma prática social para intervir nela em uma perspectiva emancipatória. Desta forma, examina-se as configurações e contradições do curso de Pedagogia a partir de uma incursão em sua trajetória histórica e aponta-se desafios de legitimação acadêmica da Pedagogia nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Palavras-chave

pedagogia; pedagogo; Ciência da educação; Teoria da educação; estudos brasileiros

Introducción

La complejidad que involucra el Grado de Pedagogía en Brasil se expresa en cuestiones relacionadas con el curso histórico de su construcción académica, marcada por indefiniciones y crisis de identidad recurrentes, con la fragilidad de la relación (no) asumida con su campo teórico de referencia, la Pedagogía misma como ciencia, y con las presiones, cada vez más agudas, de las ideologías hegemónicas en la sociedad capitalista. Bajo estos complejos factores de contexto y comprensión teórico-conceptual, el Grado se extiende por más de ocho décadas (1939-2023) acumulando desafíos para constituirse —efectivamente— como un locus de formación de pedagogos para procesos formativos escolares y no escolares y para la producción de conocimiento sobre el fenómeno educativo. Un enfoque crítico de estos desafíos exige consideraciones que se guíen por el análisis de la historicidad del Grado, por lo tanto, en el movimiento dialéctico entre desafíos y posibilidades que dan sentido y relevancia a su existencia y mantenimiento en el contexto académico brasileño, y por el estudio de sus relaciones con las teorías pedagógicas, síntesis de proposiciones que orientan los modos de pensar y hacer en educación.

A partir de estos supuestos, este ensayo examina el panorama de la Pedagogía en Brasil, centrándose en las tensiones en la demarcación de su(s) lugar(es) como ciencia, grado académico y profesión. Como ciencia, la Pedagogía se encuentra atravesada por dilemas epistemológicos que afectan la forma de producir el conocimiento pedagógico y sus usos sociales. La Pedagogía como grado académico impone demandas plurales para la formación de educadores escolares y no escolares en un contexto de intensificación de la agenda del mercado en la definición de sus propósitos. Sin embargo, como profesión, tiene un estatuto debilitado por representaciones que la restringen al ámbito de la docencia en Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica y, más aún, a las competencias de ejecución de prescripciones reguladas por órganos de la administración educativa.

En su triple constitución, la Pedagogía se configura como un saber y una práctica fundamentalmente necesaria para la humanización del sujeto en la búsqueda permanente de la transformación de las condiciones sociales de su existencia individual y colectiva. Ampliar el sentido pedagógico más allá de lo instructivo y asumir la complejidad del Grado de Pedagogía frente a la pluralización de las prácticas educativas dentro y fuera de las escuelas, y más allá del aula, preservando propósitos formativos opuestos al reduccionismo neoliberal, son alternativas para repositonar la Pedagogía en Brasil.

A partir de reflexiones epistemológicas, formativas y profesionales que delimitan el problema de la Pedagogía en Brasil, este ensayo desencadena reflexiones sobre la relación entre pensamiento pedagógico y formación en el Grado de Pedagogía; sobre el dilema que envuelve la definición de los propósitos formativos y la organización curricular de este Grado; y el reconocimiento del estatus de la Pedagogía como campo de referencia para la producción de conocimiento en y para la educación en el contexto de la formación de posgrado en Educación.

Redes conceptuales entre Pedagogía y Educación

Como actividad específica desarrollada entre los seres humanos, la educación tiene finalidades que se despliegan en la socialización del sujeto en el contexto cultural que le es preexistente y en su constitución subjetiva, como sujeto que se construye, individualmente, en la relación con los demás, colectivamente. Así como la educación puede operar en la dirección de la conservación social, también puede establecer posibilidades de transformación de la sociedad, a partir de la crítica de estructuras y dinámicas preexistentes.

Paulo Freire (1997) sostenía que “la educación no puede ser vista como otra cosa que un hacer humano [...] que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres y entre sí” (p. 1). Entendemos que los procesos educativos son los encargados de desplegar capacidades en los sujetos para, desde esta relación dialógica con los demás, transformar las condiciones de existencia individual y colectiva, reflexionando sobre los determinantes sociales que producen situaciones de deshumanización. Así, la educación, como práctica social de humanización, necesita ser concebida en sus relaciones con tales determinantes, con vistas a su superación.

Como ciencia, la Pedagogía asume el principio fundante de estudiar la práctica educativa en sus contextos y múltiples determinaciones para equipar sujetos, profesionales de la educación —incluidos docentes y pedagogos— en la perspectiva de promover una educación humanizadora. Esto quiere decir que el objeto de la ciencia pedagógica es la educación que se manifiesta en diferentes modalidades y contextos. Para comprenderla e intervenirla, la Pedagogía construye su objeto en el diálogo con otras ciencias que también se enfocan en la complejidad de lo humano, orientándose a la indagación de propósitos, saberes, métodos, sujetos y contextos educativos, así como sus propios procedimientos de investigación.

El objeto de la Pedagogía es, entonces, la educación como proceso de formación de la condición humana. Su estudio teórico busca concebirlo en su dimensión concreta, en su historicidad, considerando las contradicciones en las que se inserta. Por su carácter de praxis, se constituye como un campo de producción teórica con compromiso social, ya que el saber pedagógico manifiesta una dimensión explicativa, pero también propositiva, articulándose con el trabajo de los educadores, resignificándose a partir de la dialéctica entre pensamiento y acción. Para los educadores, la Pedagogía debe ofrecer perspectivas analíticas en torno a la complejidad de la educación como una práctica contextualizada histórica, social, cultural e institucionalmente, entendiéndose como profesionales en espacios escolares y no escolares, cuya acción exige el ejercicio permanente de la crítica de las condiciones materiales que se imponen a su ejercicio profesional y cómo, por esas mismas condiciones, se (re)produce la negación de la educación emancipadora y humanizadora.

Entendemos la ciencia como un producto de la acción humana, por lo tanto, histórica. Como construcción siempre provisional, la producción científica media entre el hombre y la naturaleza, forma desarrollada en la relación activa entre el sujeto y el objeto en la que el ser humano, como sujeto, transmite teoría y práctica. En este sentido, explicamos la Pedagogía como ciencia de la educación (que surge de la práctica) y para la educación, como unidad dialéctica que posibilita la praxis, como acción transformadora.

En las prácticas sociales educativas se expresan las distintas e incluso opuestas direcciones de sentido que se le imprimen a la educación. Entonces, según Freire (1997):

Una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de reforzar los mitos con los que se pretende deshumanizar al hombre, se esfuerza por desvelar la realidad. Desocultamiento en el que el hombre existencializa su verdadera vocación: la de transformar la realidad. Si, por el contrario, la educación enfatiza los mitos y conduce a la adaptación del hombre a la realidad, no puede ocultar su carácter deshumanizador. (p. 11)

Con el apoyo de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983), Paulo Freire (1987), Dermeval Saviani (2012) y Celestino Alves da Silva Junior (2017), entendemos que la Pedagogía, como ciencia, se apoya en una lógica crítico-dialéctica para analizar las prácticas educativas, destacando las condiciones que contradicen el derecho humano a aprender, a (trans)formarse individual y colectivamente. El estatus epistemológico de la Pedagogía deriva, por lo tanto, de su apuesta por

la transformación de las prácticas educativas como una acción humana intencional, a diferencia de otras ciencias que se restringen a explicar dimensiones que le son constitutivas.

Corresponde a la formación en el Grado de Pedagogía, a partir de teorías pedagógicas, proporcionar a los estudiantes la problematización del proceso educativo y sus determinantes, contradicciones y posibilidades. Para ello, la investigación es un elemento formativo estructurante que permite el estudio científico como fundamento de una praxis transformadora. A partir de la demanda de analizar con el fin de intervenir y transformar la práctica educativa, la Pedagogía dialoga y moviliza diferentes saberes, además de producir los saberes pedagógicos necesarios para estructurar los procesos de intervención a través de los cuales se ejerce la praxis dentro y fuera de las escuelas.

Entre la emergencia del pensamiento pedagógico y la instalación del Grado de Pedagogía

El problema educativo en Brasil comienza con la llegada de los religiosos jesuitas, en 1549, con el propósito de evangelizar y adoctrinar a los pueblos indígenas, según los valores civilizatorios de los colonizadores portugueses. En un principio, los religiosos se insertaron en los pueblos y, luego, se fueron instalando los Seminarios para la formación de sacerdotes, así como los Colegios, basados en la *Ratio Studiorum*, creada en 1599 por la Compañía de Jesús. Es un manual detallado de funciones para directores y maestros, y de organización y administración escolar con prescripciones sobre currículo, carga horaria, textos, metodología de enseñanza, evaluación, premios y promoción en los colegios jesuitas. Sin mencionar el término “pedagogía”, el manual se dio a conocer como la expresión genuina de la “pedagogía jesuita” o “pedagogía católica tradicional”, que continúa presente en la matriz del sistema educativo y de las prácticas escolares.

En 1759, el nuevo ministro de la Corona portuguesa, Marqués de Pombal, expulsó a los jesuitas del país como parte de su proyecto de modernización de la administración del reino y sus colonias, con el objetivo de incrementar las rentas obtenidas mediante la explotación comercial. Inspirándose en las doctrinas de la Ilustración, Pombal instituyó el modelo de clases reales aisladas de primeras letras y humanidades, fragmentadas y dispersas, en lugar del sistema más o menos unificado de los jesuitas, que se basaba en la serie de estudios.

A principios del siglo XIX, época de los movimientos independentistas institucionalizados en 1822, el país pasó a contar con las “escuelas de primeras letras” (o educación primaria) a cargo del poder público, que tendieron a adoptar la formación de profesores siguiendo el modelo europeo de Escuelas Normales.

La Escuela Normal, en sus inicios, era frecuentada únicamente por hombres, debido a la fuerte identificación con la actividad docente desarrollada hasta entonces por miembros del clero religioso. La presencia femenina se dará a lo largo del siglo XX y se intensificará a partir de la década de 1930, cuando aumenta poco a poco el número de escuelas primarias, impulsado por las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales del país. Con la crisis internacional de la economía, la sociedad basada en el modelo agrario-rural se industrializó y urbanizó, configurando la aceleración del capitalismo industrial y de nuevas formas de producción, lo cual generó la necesidad de que los trabajadores contaran con una educación mínima y calificada para operar las máquinas.

La formación de los centros urbanos, a su vez, exigió una escolaridad mínima de la población, ya sea para poder competir en el mercado laboral, o para sobrevivir en la ciudad, espacio de dinámica social más compleja que la supervivencia en el campo, o por la posibilidad que abriría la escolaridad mínima para el autoempleo (o no) en actividades comerciales. A raíz de este proceso, se producirán grandes flujos de inmigrantes europeos, principalmente italianos y alemanes, así como orientales —sobre todo japoneses— que, trayendo de sus culturas la importancia de la escolarización, comenzaron a reclamarla en Brasil. Estos aspectos llevaron al Estado brasileño a organizar, por primera vez y de forma única y centralizada, la educación en el país con las Leyes Orgánicas de Magisterio (1942-1946).

En ese proceso, vale destacar el protagonismo de los intelectuales reunidos en el “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) que, a partir de la década de 1930, instalaron en el escenario nacional la defensa de la expansión de la educación básica pública, gratuita y laica para toda la población, oponiéndose, por lo tanto, al predominio de la Iglesia Católica, inspirada en los movimientos que venían teniendo lugar en los países europeos y en los Estados Unidos de América.

En 1939, el Decreto n.º 1190 organizó la Facultad Nacional de Filosofía en el país, y la estructuró en cuatro secciones: Filosofía, Ciencias, Letras y Pedagogía, agregó además la Didáctica, considerada una sección especial, según Saviani (2012). Cada una de

las tres primeras albergaba un curso. La cuarta, de Pedagogía y Didáctica, comenzó a ofrecer un curso denominado “Pedagogía”, que prepararía profesionales aptos para cumplir con los nuevos requisitos legales establecidos por el Decreto, mientras que el curso de Didáctica formaría profesores.

La sección de Ciencias estaba destinada a la formación de profesores de la entonces Educación Secundaria, para las disciplinas de ciencias exactas y naturales (física, matemáticas, química y biología). La sección de Letras, para cursos de letras, filosofía, geografía, historia y lenguas vivas. La sección de Pedagogía ofrecía el Grado de Pedagogía para formar “técnicos de la educación” (sin que quedara claro qué configurarían este profesional), a lo que se sumaría la licenciatura con la sección especial de Didáctica para formar profesores/as de Educación Normal.

Así, los cursos de formación docente en el país se configuraron en el modelo 3+1, con 3 años de formación específica y 1 de formación en Didáctica. El Grado de Pedagogía, a diferencia de los demás, no se centró en los estudios científicos de su área (educación y enseñanza), y fue identificado como una carrera de formación de profesores para la Escuela Normal. Esta configuración explica, en parte, la fragilidad de la Pedagogía como campo epistemológico, teórico, científico y profesional en el país.

Luego del golpe de Estado de 1964, que instaló la dictadura militar en el país, el Parecer 252/1969 del Consejo Federal de Educación, de autoría del Consejero Valmir Chagas, buscó equiparar algunos problemas del curso que señalaban estudios e investigaciones: falta de claridad del enfoque profesional; formación de profesores para materias de educación secundaria ausentes de la formación; currículo elitista alejado de la realidad de las escuelas primarias para lo cual se formaría en la escuela normal, entre otras debilidades.

Argumentando que la profesión de la educación “es una y, por naturaleza, no sólo admite sino que exige diferentes ‘modalidades’ de formación a partir de una base común” (Brasil, 1969, p. 106), el Consejo Federal de Educación, por medio de la Resolución n.º 02/1969 instituyó el Grado de Pedagogía como formación del pedagogo con una base común y otra diversificada en habilitaciones: Magisterio, para formar profesores de la Escuela Normal, Orientación Educativa, Administración Escolar, Supervisión Escolar e Inspección Escolar para formar especialistas en Educación. Como la formación de profesores para la Escuela Normal era obligatoria y las demás habilitaciones opcionales, el grado pasó a formar profesores y especialistas. Esta estructura fue un intento

de superar el carácter generalista del currículo ya que, según Saviani (2012, p. 44), “ni las funciones correspondientes a los ‘especialistas’ estaban bien caracterizadas, ni se podía considerar constituido un mercado de trabajo que exigiera esos profesionales”.

Curiosamente, este grado denominado Pedagogía no buscó proporcionar bases científicas para la práctica pedagógica, que, en la visión del Consejero Valmir Chagas, se ofrecería en la formación de posgrado en Educación, lo que, de hecho, no ocurrió.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional promulgada en 1996 (Brasil, 1996) no modificó sustancialmente la Resolución n.º 02/1969, y mantuvo la “base común nacional” sin explicar el sentido y el contenido de la Pedagogía para estructurar y sustentar las habilitaciones que se mantuvieron.

En el periodo de 1960-1970, la producción académica en el área de Educación se impulsó de forma significativa con la creación, en 1968, de Programas de Posgrado en el área. Algunos Programas tuvieron una contribución expresiva para el análisis crítico de la educación brasileña, privilegiando una referencia marxista y gramsciana en la reflexión de los problemas educativos y escolares del país, y configuraron un espacio de resistencia a la dictadura militar. Es de este periodo la contribución significativa de Dermeval Saviani (1983) en la obra “Escuela e Democracia”, con aportaciones sobre las tendencias pedagógicas en Brasil (Tradicional, Escolanovista, Tecniciista e Críticas).

Al incorporar referencias de las diversas disciplinas que se ocupaban de la educación como la Sociología, la Antropología, la Filosofía o la Economía, los Programas de Posgrados se alejaban contradictoriamente de la Pedagogía como ciencia de la y para la práctica educativa. Estos aspectos acabaron mostrando la fragilidad de la Pedagogía en los planes de estudios del grado y en la cultura académica que forma parte del campo intelectual de la educación en Brasil, además de una crisis de identidad profesional del pedagogo.

Iniciados en la década de 1990, los intensos y acalorados debates en torno a la identidad de la Pedagogía como campo teórico, al Grado de Pedagogía y a la profesión de pedagogo, continuaron en el nuevo siglo con miras a superar las debilidades de la Resolución n.º 02/1969 agravada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996, con la formulación de nuevos lineamientos curriculares para el Grado en el horizonte. Se contrapusieron, entonces, dos grupos de educadores: el que defendía la Pedagogía como campo teórico-científico propio y el grado de formación de pedagogos que se inserten profesionalmente en los diversos espacios sociales de la praxis educativa en la gestión de procesos; y el grupo de los que defendie-

ron la Pedagogía como grado para formar ante todo docentes de Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica (antigua escuela primaria). El primer grupo, formado por investigadores en educación, entiende la Pedagogía como base para la formación del pedagogo, incluso para el ejercicio de la docencia. Los integrantes del segundo grupo, articulados en el movimiento de educadores denominado Asociación Nacional de Profesionales de la Educación (ANFOPE), consideran la docencia misma como la base para la formación del pedagogo. Esta proposición terminó siendo mayoritaria en la configuración de los lineamientos curriculares para el Grado de Pedagogía instituidos por la Resolución n.º 02 de 2006 (Brasil, 2006).

Frente a esta perspectiva, el grupo de investigadores, según Saviani, se preocupó por “comprender la identidad y especificidad de la Pedagogía tanto desde el aspecto epistemológico, es decir, desde su carácter teórico-científico, como desde la estructura práctico-organizativa” (2012, p. 53), pedagogos y profesores. Considerando el debilitamiento del Grado y su (casi) reducción a la formación docente, investigaciones de este grupo han sido publicadas en libros que tienen numerosas ediciones: *¿Pedagogia, Ciência da Educação?* (Pimenta, 1996); *Pedagogia y pedagogos, ¿para qué?* (Libaneo, 1998); *Pedagogia y pedagogos: caminos y perspectivas* (Pimenta, 2002); y *la Pedagogía como Ciencia de la Educación* (Franco, 2003).

Dilemas del Grado de Pedagogía en la actualidad

Actualmente, Pedagogía es la carrera con mayor número de estudiantes en la Educación Superior en Brasil. Desde que se promulgaron sus Directrices Curriculares Nacionales (DCN) en el 2006, se ha caracterizado como un grado de formación de profesores (licenciatura) para las primeras etapas de la Educación Básica: Educación Infantil y primeros años de la Enseñanza Básica. Además de centrarse en la docencia en estas etapas educativas, el grado también está vinculado a la formación en Gestión Educativa y Escolar, así como la formación de pedagogos para el trabajo educativo en espacios no escolares (Severo, 2018). Sin embargo, lo que explica la gran búsqueda hacia este grado ha sido el acceso a la docencia en las primeras etapas de la escolaridad, lo que demanda un gran número de docentes.

Así, el Grado de Pedagogía ha tenido una expansión vertiginosa, ha aparecido, al menos desde el 2011, entre las tres carreras de Educación Superior

más demandadas, y en el 2020 pasó a ocupar el primer lugar tanto en número de matrículas, como de egresados, según el último Censo de Educación Superior (INEP, 2022). El total de alumnos matriculados en la carrera en el 2020 fue de 816 427, de los cuales solo 118 930 (14,5 %) están matriculados en universidades públicas.

De hecho, la expansión de las plazas se dio, fundamentalmente, en el sector privado ligado a las políticas educativas neoliberales y de forma en extremo precaria. En este sector, la carrera registra 697 497 matrículas. El porcentaje de estas matrículas en todas las carreras de Pedagogía en el país muestra inicialmente el predominio de la modalidad de Educación a Distancia ofrecida por Instituciones de Educación Superior (IES) privadas. La mayoría de estas pertenecen a conglomerados económicos denominados instituciones de capital privado que integran el sistema financiero y operan la educación como una mercancía y bien de consumo, por lo que también se denominan instituciones financieras privadas. En general, dificultan el acceso a los investigadores que buscan analizar la calidad formativa que ofrecen. Así, la cifra de 697 497 matrículas que tienen también es impresionante por la falta de datos sobre la calidad de las carreras que se ofrecen en la modalidad a distancia. Sin embargo, las investigaciones realizadas en las carreras presenciales de Pedagogía que ofrecen estas instituciones (Belletati *et al.*, 2019; Kassis, 2021), arrojan evidencias inequívocas de sus debilidades, lo que permite concluir que en las carreras a distancia la precariedad es mayor, como por ejemplo condiciones insuficientes para el trabajo de los formadores, falta de asistencia didáctica a los estudiantes y matrices curriculares orientadas por el desarrollo de competencias instrumentales.

El predominio del sector privado en la oferta de plazas en las carreras de Pedagogía, de acuerdo con los datos anteriores, apunta al mayor desafío en el área de formación docente en Brasil: la fragilidad de la formación inicial para el trabajo en Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica. Las IES privadas financieras (con fines de lucro), responsables por la formación de la mayoría de los docentes en Brasil, ofrecen, en general, malas condiciones tanto para la actividad de los formadores como para el aprendizaje de los futuros docentes de estas etapas de la Educación Básica en sus diversas modalidades. En estas instituciones son habituales las aulas con más de cien alumnos, programas presenciales con la mayoría de las clases a distancia, un profesor formador para impartir numerosas asignaturas en áreas de conocimiento en las que no es experto, etc. (Kassis, 2021).

Por su lado, el perfil predominante de quienes ingresan a la carrera de Pedagogía en las instituciones financieras privadas se caracteriza por la presencia mayoritaria de mujeres de distintos grupos de edad, muchas viviendo en condiciones de vulnerabilidad social y con formación educativa sumamente precaria (Kassis, 2021). Sin embargo, si la condición social y cultural de los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en instituciones financieras releva la necesidad de un proyecto pedagógico que considere sus dificultades, lo que, contradictoriamente, ocurre es que: además de no implementar iniciativas institucionales que minimicen las condiciones desfavorables de estos estudiantes y mejorar su rendimiento académico, se les niegan las condiciones mínimas necesarias para su formación profesional.

Es importante recordar que la historia de la educación en Brasil está marcada por el elitismo estructural. Fue a principios del presente siglo que se produjo la universalización de la Educación Básica y la consecuente expansión de la Educación Secundaria, que permitió el acceso a la Educación Superior a segmentos sociales que nunca antes habían asistido a ella. De ahí la búsqueda de carreras más asequibles, como la de Pedagogía. En este sentido, también es importante considerar que la opción del Gobierno Federal en la época de la dictadura militar fue la expansión de la Educación Superior privada para contener la expansión de las universidades públicas y, al mismo tiempo, servir a los sectores económicos interesados en aumentar sus ganancias con la educación. Desde entonces, la Educación Superior en Brasil viene creciendo de forma acelerada y descontrolada a favor de las instituciones financieras privadas, en detrimento de las universidades públicas, con excepción del periodo de los gobiernos del Partido de los Trabajadores, que efectivamente se ocuparon de la expansión de plazas en universidades ya existentes y de la creación de nuevas universidades públicas, en el periodo del 2003 al 2016 (Salles *et al.*, 2020).

Dado que la selección para el ingreso a la Educación Superior pública es mucho más competitiva debido a la calidad que se ofrece, los estudiantes de bajos recursos económicos y de baja educación terminan ingresando a la educación privada, conformando el perfil antes descrito para la mayoría de los estudiantes de las carreras de Pedagogía en el país. Así, la combinación entre estudiantes en condiciones más desfavorables que se incorporan a instituciones educativas privadas y la baja calidad formativa de las carreras pone de relieve uno de los mayores desafíos en el área de formación docente, como se planteó anteriormente.

Grado de Pedagogía: ¿formación de pedagogos o profesores?

Además de este predominio problemático del sector privado financiero en el área de formación de docentes en Brasil, existen también las inconsistencias de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) vigentes del Grado de Pedagogía (Brasil, 2006) que, como ya se comentó, se centran en la formación de docentes para la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica (Pimenta *et al.*, 2014). Sin embargo, aunque la formación docente es central en la carrera, no es excluyente. Las DCN también prevén que los egresados de esta carrera desempeñen acciones profesionales en el área de gestión escolar y en espacios educativos no escolares. Con la pulverización de los propósitos del curso, la formación del profesor polivalente compite con la carga de estudios destinada a la gestión educativa y otras áreas de actividad previstas en las DCN.

Por otro lado, las investigaciones sobre cursos de Pedagogía han demostrado que la formación del docente de Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Básica es deficiente, en particular en lo que se refiere al dominio de los contenidos didácticos de las diferentes áreas disciplinares (Pimenta *et al.*, 2014). De ahí la necesidad de que la formación de estos docentes cuente con mejores condiciones para, además de garantizar el mencionado dominio de los contenidos escolares de las primeras etapas de la Educación Básica, mejorar también los procesos de formación del docente polivalente en al menos dos aspectos importantes. El primero se refiere al desafío de garantizar una formación interdisciplinar al futuro docente, cuya característica fundamental es precisamente el ejercicio de la docencia polivalente. El otro aspecto se relaciona con la necesidad de inversiones por parte de las instituciones en la formación del docente de Educación Infantil, ya que los aspectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los años iniciales de la Enseñanza Básica absorbe la mayor parte de la carga horaria de los programas curriculares, por lo que la Educación Infantil acaba teniendo un tratamiento curricular residual.

En cuanto a la formación específica del pedagogo para actuar en el área de la gestión educativa en los sistemas de enseñanza o en otras instituciones y espacios educativos, la gravedad de la actual configuración del Grado de Pedagogía es aún mayor. Esta área terminó ocupando un espacio casi marginal en las DCN del 2006, reduciéndose en los planes de estudios a una u otra asignatura aislada. Es decir, los conocimientos específicos necesarios para el desempeño de las diferentes funciones que ocupan la gestión

educativa, tales como dirección escolar, coordinación pedagógica y supervisión docente en el ámbito escolar, así como los conocimientos de los pedagogos que desempeñan acciones profesionales en el área de la salud, el sistema judicial, la Educación Superior y distintas organizaciones no gubernamentales, etc., no están contemplados orgánicamente en los planes de estudios, y en el mejor de los casos, aparecen dispersos en una asignatura genérica denominada “Gestión Educativa” (Pimenta *et al.*, 2014; Severo, 2018).

Así, las inconsistencias de las DCN del Grado de Pedagogía —denunciadas por algunos investigadores del área al momento de su formulación— terminaron por confirmarse después de quince años de su implementación: una carrera para la formación docente que no es capaz de formar de modo adecuado a los profesores polivalentes, y un grado denominado como Pedagogía que no garantiza el espacio curricular necesario para formar al profesional que actúa en el área de la gestión educativa, la investigación y la práctica pedagógica en espacios escolares.

La fragilidad de la pedagogía en el marco de los programas de posgrado en Educación

En Brasil, el término predominante para designar el campo de los estudios educativos especializados es Educación, a diferencia de otros contextos internacionales, como el español, italiano y alemán, por ejemplo, en los que predomina el término Pedagogía. Educación es el término adoptado oficialmente por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), organismo que promueve la producción de conocimiento científico en el país, y por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), organismo vinculado al Ministerio de Educación que, entre otras atribuciones, lleva a cabo políticas de regulación de los Programas de Posgrado, es responsable de evaluar los programas existentes y autorizar la creación de nuevos. Estos dos organismos concentran la mayor parte de las acciones normativas de las prácticas de investigación y formación de investigadores en el país, con gran influencia en la producción del discurso institucional sobre los campos del saber.

Específicamente en el ámbito educativo, desde 1978, cuando fue creada, la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED) ha actuado como una entidad representativa de la comunidad vinculada a los Programas de Posgrado estructurados en dos modalidades: programas académicos y programas profesionales. Según el Informe

del Área de Educación de la Capes, en el 2019 estaban en funcionamiento en el país 184 programas de Posgrado en Educación, que ofrecían 133 cursos de Maestría Académica, 88 cursos de Doctorado Académico, 48 cursos de Maestría Profesional y 01 de Doctorado Profesional (Capes, 2019).

Una búsqueda sistemática de información en los sitios web institucionales de los Programas de Posgrado (PPG) identificó que, según la información disponible, en solo dos de los 184 programas, la Pedagogía aparece como un campo de conocimiento asociado a sus líneas de investigación. Estos son los PPG en Educación de la Universidad Federal de Ceará y la Universidad Federal de Bahía.

Siguiendo la misma tendencia, la ANPED, compuesta por 23 Grupos de Trabajo (GT) que reúnen a investigadores en el debate de temas que delimitan territorios académicos especializados, no se ha centrado, en particular, en reflexiones sobre la Pedagogía como campo específico del conocimiento, excepto, tangencialmente, en el GT-4, de Didáctica. Esto configura una situación por lo menos curiosa en el caso brasileño: la discusión sobre la Pedagogía como campo depende de la Didáctica, que es una de sus disciplinas. En ese sentido, se manifiesta una relación inversa en la que la disciplina, como unidad perteneciente al campo, por lo tanto más especializada, conduce, aunque de manera residual, la discusión sobre su campo más amplio.

De hecho, los datos sobre las líneas de investigación de los PPG y GT de la ANPED no son determinantes evidentes de que la discusión epistemológica de la Pedagogía no tenga lugar en la agenda de la producción académica especializada en estudios educacionales, pero indican que, en su especificidad como campo del conocimiento, el tema es descuidado u obstruido, sobre todo por el entendimiento de que la Educación sería en sí misma un campo distinto de la Pedagogía. El documento del área de la Capes (2019) señala que la Educación tiene un carácter fuertemente interdisciplinario en tanto "(...) articula diferentes campos del saber en torno a su objeto" (p. 8). ¿En qué consistiría la Pedagogía, en este sentido? ¿En un "objeto" o "tema" de la Educación? Una vez más, nos encontramos ante una situación paradójica: el fenómeno práctico, que es la educación, se convierte en un campo, y el campo que históricamente se dedica al estudio de la educación en su manifestación práctica, la Pedagogía, se subsume como tema o, peor aún, apéndice en la discusión sobre las finalidades y mediaciones en el campo educativo, refiriéndose solo al carácter instrumental o metodológico de los saberes aplicados a las prácticas.

Como argumentamos en este texto, la Pedagogía tiene, también, un carácter interdisciplinar que emerge de la multidimensionalidad de su objeto. Sin embargo, en la forma de operar de los GT de la ANPED y la tradición institucional de los PPG en Educación, se evidencia como una característica del tratamiento investigativo en torno al fenómeno educativo la destitución de la Pedagogía como campo en nombre de la multidisciplinariedad.

Como señalan Touriñan López y Saez Alonso (2012), la Pedagogía sería precisamente el campo disciplinar involucrado en la compleja tarea de articular la relación entre los saberes producidos en lo que por tradición se clasifica como Ciencias de la Educación, desde la multirreferencialidad que se expresa en la práctica educativa. Entendemos que, para ello, la Pedagogía constituye un dominio específico ya que, en una perspectiva compleja, esta articulación va más allá de la simple yuxtaposición multidisciplinar de la variedad de saberes disponibles sobre educación. El dominio pedagógico está estructurado por la síntesis praxiológica (Schmied-Kowarzik, 1989) que resulta en un conocimiento especializado de, por y para la relación entre teoría y práctica educativa. Esto convierte a la Pedagogía en una ciencia mediadora y reconstructiva que moviliza a través de la investigación, y no de la mera aplicación, diferentes saberes para producir lo que le es propio: lo pedagógico como manifestación dialéctica del pensar y hacer educativo. En este sentido, el argumento interdisciplinario legitima la Pedagogía y no al contrario.

La tradición multidisciplinar, a su vez, tiende a aislar los territorios académicos, por lo que los procesos de investigación y formación que en ellos se ubican muchas veces refuerzan la distancia entre la teoría y la práctica, perjudicando la construcción de un campo que toma a la educación como objeto de conocimiento científico específico organizado en torno a problemas pedagógicos. Es común que nos encontremos con investigaciones aplicadas en sociología, filosofía, historia, etc., catalogadas como educativas, pero que están fuertemente ligadas a las epistemes y métodos de las áreas matrices, por lo cual no producen conocimiento pedagógico. Al asumir la necesidad de superar el modelo aplicacionista de la relación entre teoría y práctica, identificamos que, incluso bajo el dominio de la tradición multidisciplinar, hay producciones significativas sobre la Pedagogía como campo del saber desarrollado en el ámbito de los Programas de Posgrado en Educación en Brasil.

Con el objetivo de inferir, a partir del examen de tesis y disertaciones defendidas en PPG en el área de Educación en Brasil, el significado atribuido a

la Pedagogía como campo de producción de conocimiento científico, Severo (2022) llevó a cabo un mapeo en el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes. La búsqueda recuperó 6.585 documentos de 1989 a 2019 utilizando el descriptor “Pedagogía-título”. Después de la lectura de los títulos y resúmenes de este conjunto, se constituyó un corpus de 26 producciones dedicadas al tema, de las cuales 10 son resultado de estudios de maestría y 16 de investigaciones de doctorado.

Las 26 producciones fueron seleccionadas a partir del parámetro de que la investigación se haya centrado en las discusiones sobre el carácter identitario de la Pedagogía como campo de conocimiento. En ese conjunto, 15 producciones se refirieron a investigaciones sobre el Grado de Pedagogía. Estas producciones se refirieron a la Pedagogía como un campo de conocimiento para cuestionar los propósitos formativos y la organización curricular de las carreras de Pedagogía. Las otras 11 producciones se centraron, propiamente, en el estudio del saber pedagógico en perspectiva historiográfica y, también, en el estudio de la actuación profesional de los pedagogos. Entre estas, 8 producciones delimitaron reflexiones sobre el carácter científico de la Pedagogía, 3 de las cuales estuvieron vinculadas al enfoque poscrítico, 2 al materialismo histórico-dialéctico, 2 a la teoría crítica de Habermas y 1 a la teoría de la complejidad en Morin.

Cabe mencionar que las 6 585 producciones que tenían la palabra pedagogía en su título revelaron la profusión de su uso. Adjetivada, la palabra pedagogía produce una dispersión léxica y semántica propia de un contexto discursivo de ausencia o negación de su significado específico. Con esto, podemos señalar que, en el ámbito del debate académico, la Pedagogía aparece como una idea vaga, escurridiza, casi banal, cuyo uso no necesita justificaciones conceptuales en torno a lo que se diferencia de ella en relación con la educación, la formación humana o socialización, términos con los que suele confundirse. Es decir, el adjetivo se superpone a lo sustancial.

Se pudo observar la tendencia de que el debate sobre el campo disciplinar de la Pedagogía ha estado vinculado, fundamentalmente, a la búsqueda por comprender la especificidad del Grado de Pedagogía, bajo la permanencia de tensiones históricas. Se evidenció la recurrencia de algunos autores brasileños que otorgan a la Pedagogía el reconocimiento como ciencia, se destacan José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco y Dermeval Saviani. Así, si esto indica la incidencia y valorización de la producción nacional, también indica un flujo limitado de diálogos con autores

internacionales que, en diferentes contextos, se dedican sistemáticamente a la defensa de las tesis de la Pedagogía como ciencia.

Excepto en los estudios referenciados en las teorías poscríticas, cuyo enfoque funcionó en deconstruir/problematizar la condición disciplinar/científica de la Pedagogía para conceptualizarla como un dispositivo cultural asociado a diferentes espacios-tiempos de experiencias educativas en el marco de (inter) subjetividades, los demás autores se preocupan por justificar el estatus científico de la Pedagogía como condición para el reconocimiento de su complejidad académica. Sin embargo, existen vacíos en la estructuración de los argumentos, dada la poca articulación con el debate que la Filosofía de la Ciencia y la Epistemología aportan sobre modelos de científicidad, ciencia práctica, inter/transdisciplinar y, por último, sobre el método, aspectos tratados por la Teoría de la Educación como disciplina de la Pedagogía. Se hace necesario, por tanto, un examen más riguroso de las bases epistemológicas de la Pedagogía y la consolidación de la Teoría de la Educación como disciplina estructurante de las PPG en el campo.

La dinámica de los estudios de posgrado brasileños incentiva la formación y producción académica asociada al trabajo colaborativo de los grupos de investigación. Para producir otro indicador sobre la situación de la Pedagogía en el ámbito de los estudios de posgrado, se realizó una búsqueda categorizada en el Directorio de Grupos de Investigación de Brasil, vinculado al CNPq, con el descriptor Pedagogía como título y como línea de investigación. La búsqueda recuperó 274 registros de grupos. Sin embargo, el término Pedagogía se manifiesta, una vez más, como un dispositivo de dispersión, con énfasis en el área de las Artes, la Educación Física y la Salud, en la que el término se utiliza como sinónimo de Didáctica o metodología de la enseñanza, con mayor frecuencia. En los grupos registrados en el área de Educación, el uso adjetivo de Pedagogía coincide con el surgimiento de herramientas conceptuales relativamente consolidadas, como Pedagogías Culturales, Pedagogías Decoloniales (más recientes), Pedagogías de la Infancia, Pedagogía Histórico-Crítica, Pedagogía Freiriana y Pedagogía Universitaria.

Los datos apuntan a la necesidad de discusiones que conduzcan al reconocimiento de la Pedagogía como campo de referencia para investigaciones que pretendan fertilizar la praxis educativa más allá del esquema aplicacionista/disciplinar que niega la complejidad de la relación teoría y práctica y, por lo tanto, tiende a la construcción de un saber colonizador que poco colabora con la conciencia de los educadores en

sus procesos de trabajo. La formación de educadores/investigadores en el posgrado puede orientarse hacia una lectura crítica y propositiva de la realidad concreta, cuando se guía por la comprensión de la Pedagogía como ciencia mediadora y se compromete con el propósito de producir la novedad viable de la que habla Freire (1987).

Conclusiones

La problematización del campo teórico de la Pedagogía en sus vínculos con la formación de profesionales e investigadores en el movimiento histórico del grado correspondiente en Brasil destacó sus debilidades. La casi ausencia del campo teórico y epistemológico de la Pedagogía como ciencia teórico-práctica de formación humana emancipatoria deja sus cursos como un campo abierto a los intereses de las ideologías neoliberales que transformaron la educación en una mercancía.

Inicialmente, con aportes de Schmied-Kowarzik (1989) y Paulo Freire (1997), explicamos nuestra comprensión de la Pedagogía como una ciencia dialéctica que tiene como constitutiva la relación entre teoría y práctica. Como ciencia social y humana, la Pedagogía estudia desde lo teórico la educación que se practica en la sociedad en sus diversas instituciones, incluida la escuela. La Pedagogía Dialéctica analiza críticamente, a través de la investigación científica crítico-dialéctica, las prácticas educativas y pedagógicas que eluden la emancipación al impedir el derecho humano a la educación; y se vuelve a la práctica, proponiendo cambios en la praxis educativa y pedagógica. En esta condición, la Pedagogía “considera como su tarea consciente la de ser una ciencia práctica de y para la praxis educativa” (Schmied-Kowarzik, 1989, p. 10). El citado autor nos recuerda que la relación entre teoría y práctica es conflictiva, dando lugar a propuestas de prácticas que muchas veces tienen intereses contrapuestos. Así, estamos de acuerdo con la denominación de la Pedagogía como ciencia dialéctica. En otras palabras, tiene la práctica como intención de su estudio (teórico-científico) para volverse hacia ella, proponiendo cambios a la praxis para que sea emancipadora y humanizadora (Freire, 1997).

Los cursos de formación docente en el país se configuraron en la década de 1930. La licenciatura en Pedagogía no se enfocó en los estudios científicos de su área, centrándose en la formación de profesores para las escuelas normales y técnicos en educación.

La breve inmersión histórica que realizamos pone en evidencia nuevas debilidades en la legislación posterior que, desde la década de 1960, preten-

día superar la formación generalista configurada en los cursos de Pedagogía. La Resolución n.º 02/1969 instituye el Grado de Pedagogía como la formación del pedagogo con una base común y otra diversificada en habilitaciones. Con la de magisterio como obligatoria y las demás como optativas, la carrera pasó a formar profesores y especialistas, sin adaptarse a las especificidades de cada una de estas dimensiones formativas frente a las críticas en torno a su carácter generalista.

En este grado llamado Pedagogía, la Pedagogía no fue estudiada como un campo de conocimiento producido históricamente para comprender las bases teóricas y metodológicas de las prácticas educativas, situadas en contextos configurados por el capitalismo. El estudio de las tendencias pedagógicas hegemónicas y contrahegemónicas en la educación brasileña emprendido por Dermeval Saviani y colaboradores en la década de 1980, a pesar del punto de inflexión que posibilitaron al tener como supuesto epistemológico la dialéctica crítica para el estudio de los fenómenos educativos en su praxis, no lograron fertilizar los estudios sobre la Ciencia Pedagógica en el Grado de Pedagogía porque las carreras no estudiaban la Pedagogía y su campo disciplinar. A diferencia de otras ciencias que investigan la educación, la Ciencia Pedagógica tiene como constitutiva la dialéctica entre teoría y práctica. Esta fragilidad acentuó la crisis de identidad profesional y provocó discusiones nacionales sobre las posibles configuraciones del curso de Pedagogía en Brasil, con posiciones formativas defendidas, especialmente, por dos distintos grupos.

Mientras que el primero argumenta sobre el campo teórico y epistemológico de la Pedagogía como base de la formación de los profesionales de la educación, el segundo grupo defiende la docencia como base de dicha formación. Este grupo conquistó hegemonía político-ideológica y espacio en el Consejo Nacional de Educación en la formulación de las DCN del 2006. En los planes de estudio de la carrera de Pedagogía orientados por estas Directrices, no se estudia el campo histórico-teórico-práctico de la Pedagogía. Una vez más se evidencia la fragilidad de la Pedagogía en sus propios ámbitos. Este vacío también se pudo observar en los posgrados en Educación, como lo demuestra el bajo número de tesis y disertaciones insertados en el debate sobre el campo teórico de la Pedagogía, y el limitado número de líneas y grupos de investigación vinculados a los Programas que se dedican sistemáticamente a tal enfoque. Se destaca que la Pedagogía ni siquiera aparece en el árbol de conocimientos del CNPq.

La incidencia del paradigma de las Ciencias de la Educación en este contexto es un factor explicativo de la discontinuidad que experimenta la Pedagogía en el campo académico brasileño, que se revela en la ruptura entre el curso de graduación y el área de posgrado correspondiente. Ante esto, cabe preguntarse ¿cuál es el ámbito institucional de los estudios especializados/avanzados en Pedagogía? Los datos mencionados a lo largo del texto demuestran que la formación de posgrado en Educación no se ha configurado como este lugar, lo que implica el debilitamiento del debate específico sobre teoría e investigación pedagógica. Las configuraciones teórico-metodológicas de la investigación pedagógica requieren ser ajustadas de acuerdo a la necesidad de reflexionar y actuar en los contextos de la praxis. En este sentido, la investigación pedagógica se dirige a la práctica guiada por el propósito de producir teorías capaces de nutrir la reflexión y la acción de los educadores, sirviéndoles de instrumento para una praxis intencional fundamentada pedagógicamente, ya que busca develar las prácticas e intervenir en ellas de forma crítico-creativa.

Como se ha explicado en otros trabajos (Moreira y Pimenta, 2021; Pinto, 2018; Severo, 2018), entendemos que las actuales DCN del Grado de Pedagogía deben ser revisadas y actualizadas, tal como lo indican las problematizaciones analizadas en este artículo, y los caminos que proponemos para fortalecer la Pedagogía como campo teórico con base epistemológica crítico-dialéctica, como campo de formación de pedagogos y como campo de actuación profesional.

Sugerimos que este movimiento de revisión y propuesta de nuevas DCN, además de reunir asociaciones y entidades académicas del área, considere los resultados de investigaciones realizadas en la carrera de Pedagogía, así como análisis de eventuales experiencias desarrolladas por universidades públicas, que en las últimas dos décadas buscaron superar en sus proyectos pedagógico-curriculares de los cursos de Pedagogía los límites y problemas de la DCN del 2006, buscando formar al profesional pedagogo para actuar en la educación escolar en todas sus instancias y en la educación no escolar, demandada por otras instituciones que también se configuran con propósitos y acciones educativas.

Referencias

- Belletati, V., Pedroso, C., Domingues, I., Fusari, J. C., Gomes, M. O., Pimenta, S. G. y Pinto, U. A. (2019). *Cursos de Pedagogia: invasões na formação de professores polivalentes*. Cortez.
- Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 292/69*. Brasília.
- Brasil. (1996). *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Capés. (2019). *Documento de área – área: 38 – Educação*. MEC. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>
- Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação* [2a ed.]. Cortez.
- Freire, P. (1997). *Uma educação para a liberdade* [4a ed.]. Dinalivro.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* [17a ed.]. Paz e Terra.
- INEP. (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_2022.pdf
- Kassis, R. N. (2021). *A formação docente nas instituições de ensino superior privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Paulo.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Moreira, J. F. y Pimenta, S. G. (2021). Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Professora Dra. Selma Garrido Pimenta. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31 Especial), 925-948 <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>
- Pimenta, S. G. (org). (1996). *Pedagogia, ciência da Educação?* Cortez.
- Pimenta, S. G. (org). (2002). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. Cortez.
- Pimenta, S. G., Belletati, V., Pedroso, C., Domingues, I., Fusari, J. C., Gomes, M. O. y Pinto, U. A. (2014). *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. [s.n], 46 f.

- Pinto, U. A. (2018). Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. En M. A. Silvestre y U. A. Pinto (Eds.), *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (pp. 163-184). Cortez.
- Salles, R. S., Faernstein, E., Dal Poz, M. R. y Santos, P. S. M. B. (2020). Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 310-335. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.101107>
- Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia*. Autores Associados y Cortez Ed.
- Saviani, D. (2012). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* [2a ed.]. Autores Associados.
- Schmied-Kowarzik, W. (1989). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Brasiliense.
- Severo, J. L. R. L. (2018). Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em Revista* (online), 34, 1-23. <https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/?lang=pt>
- Severo, J. L. R. L. (2022). *A condição disciplinar da Pedagogia: perspectivas em Argentina, Brasil, Colômbia e México*. Relatório de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Silva Junior, C. A. (2017). Prefácio. M. A. y Pinto, U. A. (Ed.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* (p. 7-15). Cortez Ed.
- Touriñan López, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. Netbiblio.



Autor: Guillermo Quintero

Año: 1993

Técnica: Grabado con edición

Socialización y pedagogización

Socialization and Pedagogization
Socialização e pedagogização

Mario Díaz-Villa* 
Maria Teresa de Jesús Carrillo-Hernández** 

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2022
Fecha de aprobación: 28 de febrero de 2023

Para citar este artículo

Díaz-Villa, M. y Carrillo-Hernández, M. T. (2023). Socialización y pedagogización. *Pedagogía y Saberes*, (59), 43–55. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17972>

* Doctor en Educación. Profesor (J) de la Universidad del Valle, Colombia. mdiazvilla@gmail.com

** Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación. Profesora de la Universidad Autónoma de Coahuila. Catedrática Escuela Normal Superior de Coahuila, México. teresa.carrillo@hotmail.com



Resumen

Tanto en el campo de la sociología como en el de la pedagogía, los conceptos nucleares de este artículo están vinculados a la constitución de identidades, que se diferencian en términos del cambio histórico en las bases sociales. Así, mientras el concepto de *socialización* representaba el ordenamiento de la conducta, el carácter, las maneras y formas de relación, que respondían a la racionalidad moderna, la *pedagogización* representa el descentramiento de las formas de socialización jerarquizadas, mediadas por límites rígidos, y el surgimiento de modalidades de control sutiles, imperceptibles, difusas y aparentemente vacías. Sin embargo, estos conceptos coexisten y se hibridan en el siglo XXI. Ellos son objeto de descripción y análisis en el presente artículo, en el cual se desarrollan algunos aspectos relevantes para comprender su diferencia y esclarecer su papel histórico en la constitución de la identidad y, contemporáneamente, en la domesticación y control del pensamiento. Para efectos analíticos, en primer lugar, nos referiremos al concepto de socialización; en segundo lugar, abordaremos el de pedagogización. Finalmente, planteamos algunas consideraciones para leer críticamente los sistemas de valores y la constelación de imaginarios construidos por la pedagogización, que alimenta estilos de vida flexibles, transitivos, hedonistas, saludables, a través de los cuales el sujeto es sujetado, cooptado y descentrado. El artículo es el resultado del proceso de reflexión teórica que adelantan los autores sobre la relación entre pedagogía y cultura, conceptos interdependientes que han atravesado las diversas formaciones sociales a lo largo de la historia.

Palabras clave

disciplina; control; modernidad; posmodernidad

Abstract

In both the field of sociology and in pedagogy, the nuclear concepts of this paper are linked to the constitution of identities, which differ in terms of the historical change in the social basis. Thus, while the concept of socialization represented the ordering of behavior, character, manners, and forms of relation, which responded to modern rationality; pedagogization represents the decentering of hierarchical forms of socialization, mediated by rigid limits, and the emergence of subtle, imperceptible, diffuse and apparently empty modes of control modalities. However, these concepts coexist and hybridize in the 21st century. These two concepts are described and analyzed in this paper, in which some relevant aspects are developed to understand the difference between socialization and pedagogization, and to clarify the historical role of both concepts in the constitution of identity and, contemporarily, in the domestication and control of mind. For analytical purposes, first, we will refer to the concept of socialization; secondly, we will address pedagogization. Finally, we propose some issues to read critically the value systems and the constellation of imaginaries built by pedagogization, which feeds flexible, transitive, hedonistic, healthy lifestyles, through which the subject is co-opted and decentered. Therefore, the paper is the result of the theoretical research process carried out by the authors on the relations between pedagogy and culture, relations that have crossed the social formations throughout history.

Keywords

discipline; control; modernity; postmodernity

Resumo

Tanto no campo da sociologia quanto no da pedagogia, os conceitos nucleares desde artigo estão ligados à constituição de identidades, que se diferenciam pela mudança histórica das bases sociais. Assim, enquanto o conceito de socialização representava o ordenamento de comportamentos, caráter, maneiras e formas de relacionamento que respondiam à racionalidade moderna; a pedagogização representa o descentramento das formas hierárquicas de socialização, mediadas por limites rígidos e a emergência de formas sutis, imperceptíveis, modalidades difusas e aparentemente vazias de controle. No entanto, esses conceitos coexistem e se hibridizam no século XXI. Estes são objeto da descrição e análise durante este artigo, onde são desenvolvidos alguns aspectos relevantes para entender sua diferença e esclarecer seu papel histórico na constituição das identidades e, contemporaneamente, na domesticação e controle do pensamento. Para fins analíticos, primeiramente, nos referiremos ao conceito de socialização; em segundo lugar, abordaremos o da pedagogização. Por fim, propomos algumas considerações para ler criticamente os sistemas de valores e a constelação de imaginários construídos pela pedagogização, que alimenta estilos de vida flexíveis, transitivos, hedonistas, saudáveis, através dos quais o sujeito e submetido, cooptado, descentrado. Portanto, o artigo é resultado do processo de pesquisa teórica realizado pelos autores sobre a relação entre pedagogia e cultura, conceitos interdependentes que atravessam as mais diversas formações sociais ao longo da história.

Palavras-chave

disciplina; controle; modernidade; pós-modernidade

Introducción

El tema central de este artículo está relacionado con dos conceptos transversales en las ciencias sociales: *socialización y pedagogización*¹. Socialización es un macroconcepto que en el siglo xx fue paradigmático como signifiante de ingreso en un orden y en formas de relación e identidad a través de agencias especializadas, tales como la familia, la escuela, la religión, y de procedimientos institucionalizados en la sociedad. Mientras para Durkheim (1976), la socialización cumple no solo un papel integrador, sino también un papel regulativo, para Weber (1922/1977), es una acción social orientada con arreglo a valores, regulada en cuanto a valores y medida. Simmel (1926/2014) distingue la forma y el contenido de la socialización:

Llamo contenido o materia de socialización a cuanto exista en los individuos (portadores concretos e inmediatos de toda realidad histórica) capaz de originar la acción sobre otros o la recepción de sus influencias; llámese instinto, interés, fin, inclinación, estado o movimiento psíquico [...]. La socialización solo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinadas de cooperación y colaboración que caen en el concepto general de acción recíproca. (p. 103)

A su vez, Parsons (1959) considera que “la función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida” (p. 298).

El desarrollo teórico del concepto de socialización se inscribe en el marco de la modernidad, en la cual se produce una transformación cultural que da origen al surgimiento de un nuevo concepto de educación y de acción sobre los individuos y grupos sociales. Al ser el individuo fuente de desarrollo y de productividad, surge la necesidad de educarlo, capacitarlo y regular su conducta, maneras, formas de relación, que contribuyen a su posicionamiento en la vida social. Por una parte, el núcleo de la familia —familia nuclear— modela a las nuevas generaciones en valores retrospectivos y prospectivos; por otra parte, la escuela controla el contenido de la educación y los modelos y modalidades pedagógicas de gestión sobre el individuo y el grupo. Para Brunner (1992),

el advenimiento de la modernidad está marcado por la completa revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente en la sociedad, y de transmisión y uso de conocimientos, desde el momento que ellos empezaron a ser asumidos por una estructura cada vez más inclusiva de instancias formales de educación, en cuyo centro se halla la escuela. (p. 12)

La socialización se consolida, entonces, como el principio básico de orden social en la familia que establece límites, orden y estabilidad, mientras la escuela constituye las bases colectivas de la formación para la vida laboral. De acuerdo con Pérez-Agote (2010), la función socializadora de los sistemas educativos “consistía fundamentalmente en formar una ciudadanía homogénea, regulada por hábitos y rutinas que permitían su acoplamiento al engranaje productivo de la sociedad, e integrada por vínculos patrióticos en el molde de la nación” (p. 28).

Por su parte, la pedagogización remite a un sentido amplio y operacional, dependiente del significado contemporáneo de cultura o de la pluralización de las modalidades de cultura². Es probable que socialización y pedagogización se hayan hibridado (Bernstein, 1998; Tyler, 2004) y que, de esta manera, se haya producido una convergencia semiótica de socialización, pedagogización y cultura en relación con la configuración de estructuras dinámicas de significación socialmente construidas (Geertz, 2003) que se renuevan bajo la influencia profunda de la inestabilidad del cambio cultural y económico.

Dado que es de interés para los educadores entender los mecanismos que subyacen a las prácticas pedagógicas informales o formales posmodernas y comprender sus relaciones con la multiplicidad de lenguajes contemporáneos, así como la forma de su imbricación e hibridación en la identidad, nos proponemos en este artículo desarrollar algunos aspectos relevantes para comprender la diferencia entre socialización y pedagogización y esclarecer el papel histórico de ambos conceptos en la constitución de la identidad y, contemporáneamente, en la domesticación del pensamiento.

Para tal efecto, en primer lugar, nos referiremos al concepto de socialización; en segundo lugar, abordaremos el de pedagogización. Finalmente,

1 El artículo es el resultado del proceso de reflexión que adelantan los autores sobre la relación entre pedagogía y cultura, conceptos interdependientes que han atravesado las diversas formaciones sociales a lo largo de la historia.

2 Históricamente, el concepto de pedagogización está vinculado al Estado de bienestar propio de la modernidad del siglo xx. Según Depaepe y Simon (2008), el concepto fue planteado en Alemania a finales de los años cincuenta por el sociólogo Janpeter Kob (Höhne, 2002; 2004). Está vinculado a la creciente penetración educativa en la vida cotidiana y a la búsqueda del rendimiento económico en el sujeto, vía profesionalización.

planteamos algunas consideraciones para leer críticamente los sistemas de valores y la constelación de imaginarios construidos por la pedagogización, que alimenta estilos de vida flexibles, transitivos, hedonistas, saludables, a través de los cuales el sujeto es sujetado, cooptado y descentrado.

Sobre la socialización

La socialización ha sido considerada un problema pedagógico intrínseco a las ciencias sociales y humanas. Decimos problema pedagógico porque la práctica pedagógica ha sido intrínseca a cualquier modalidad socializante. En la tradición del campo de las ciencias sociales, es posible encontrar una diversidad de enfoques que recortan la naturaleza de la socialización en múltiples objetos y procesos —aprendizaje, competencias, desarrollo cognitivo y socioafectivo— dependientes de las relaciones dentro de y entre las disciplinas —antropología, historia, etnología, psicología y sociología— cuyos lenguajes divergen y convergen en la búsqueda de principios, prácticas y relaciones. En cierto sentido, el estudio de la socialización como concepto termina siendo un asunto de recontextualizaciones mutuas dentro de y entre las diferentes disciplinas del campo de las ciencias sociales³. Cada enfoque tiende a su propia singularidad y a su propia legitimación.

La sociología ha acumulado en el tiempo todo un arsenal de puntos de vista o enfoques sobre la socialización que poseen lenguajes especializados diferenciados y estratificados. Así, encontramos posiciones estructuralistas, funcionalistas, marxistas, interaccionistas y fenomenológicas, cuyos lenguajes poseen pretensiones de legitimidad con respecto a la forma y contenido de sus discursos sobre lo que esquemáticamente se ha llamado socialización. A pesar de las diferencias entre las perspectivas, subjetivistas u objetivistas, hay una cierta convergencia en los problemas o interrogantes que se plantean con respecto a la socialización y sus consecuencias.

3 La creciente división del trabajo de socialización nos da cuenta de la profunda segmentación y diferenciación de esta práctica y de la valoración diferente de sus discursos, así como de las experiencias socializantes junto con sus perspectivas y visiones. De manera particular, estas últimas parecen experimentar una creciente dispersión en el tiempo y, por qué no decir, una transformación profunda en la generación y regeneración de modalidades dentro de la cultura.

En términos generales, el concepto de socialización presupone una relación dialéctica entre la cultura y el individuo (Bauman, 2002)⁴. Para otros, la cultura presupone un orden simbólico, “suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí” (Freud, 1997, p. 3033). Desde esta perspectiva, la cultura socializa, impone significados, produce límites, lenguajes, formas de percibir. En este último caso, podemos decir que nuestra percepción es cultural como lo es nuestra retina. Vemos lo que debemos ver, lo que queremos o lo que sentimos. En este sentido, el otro no es el otro sino mi visión del otro, o el otro en mi visión, en mi construcción. Juego de miradas y miradas del juego de la interacción. Esto es constituyente de la experiencia personal o de la cultura personal. Como plantea Goodenough (como se citó en Geertz, 2003) “consiste en lo que debe conocer o creer a fin de obrar de manera aceptable para sus miembros” (p. 25).

La cultura es constituyente universal de la identidad y, dentro de cada modalidad cultural, de las más variadas formas o tipos de esta. En este sentido, se puede afirmar que la cultura es tanto universalizante como particularizante. Universalizante en la medida en que imprime su sello sobre los individuos por medio de la educación (Lévi-Strauss, 1971), y particularizante en la medida en que se produce en un complejo sistema de grupos, procesos y relaciones sociales desiguales dependientes de contextos normativos y valorativos específicos. En el primer caso, podemos considerar la cultura como el primer principio socializante —o principio educativo— que tiene como características producir la integración de grupos e individuos, por una parte, e imponer límites, por la otra. Al respecto, Lévi-Strauss (1971) describe la cultura como patrimonio común de toda la humanidad “patrimonio cuyo origen se remonta a hace millones de años (...) adopta la forma de experiencias vividas [...] y permite que cada hombre sienta la solidaridad intelectual y física que le une a toda la humanidad” (p. 16). En el segundo caso —particularizante— tenemos que considerar las diferencias en o dentro de cada cultura.

En ambos casos, la socialización siempre ha implicado la proyección de lo social sobre el individuo, a través de la transmisión de costumbres, conductas, modos, maneras, y relaciones. Este prolongado

4 De hecho, para Bauman el asunto de la cultura es más complejo. Desde su perspectiva la cultura puede estudiarse como concepto (diferencial o genérico), como estructura o como praxis.

proceso está lleno de “miles de detalles inobservados, pero que deben ser objeto de observación [...] se enseña a los niños a dominar sus reflejos, se inhiben ciertos miedos, se seleccionan los movimientos y lo que los detendrá” (Lévi-Strauss, 1971, p. 18).

Por esto, si bien como anota Schütz (1993, p. 41), apropiando a Weber, una parte del concepto fundamental de la unidad total de la cultura, se debe considerar la desigual distribución de significados (y de sus orientaciones a estos) que se dan dentro de la modalidad propia de una cultura. Así mismo, Geertz (2003), interpretando a Max Weber considera que “el hombre es un animal inserto en tramas de significado que él mismo ha tejido [...] que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

Desde la misma perspectiva, Bernstein (1993) distingue entre modalidad de la cultura y modalidad dentro de la cultura. La primera se refiere a la manera como esta implica en el sujeto la angulación del mundo, mientras que la segunda se refiere a la manera como el poder y el control definen las particularidades de socialización de los individuos y grupos dentro de una cultura específica. Esto se traduce en una desigual “creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos [...] que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así, sus formas de conciencia” (Bernstein, 1993, p. 25). De este planteamiento se deduce que la socialización dentro de la modalidad de una cultura implica el posicionamiento en discursos y prácticas pedagógicas tácitas o explícitas que producen, a su vez, identidades específicas. La base social de estas identidades está constituida por principios de orden social (Bernstein, 1998) y se legitiman tanto en contextos sociolingüísticos informales (familia, comunidad, región) como en contextos formales (aquellos propios del sistema educativo o del mundo laboral).

Ahora bien, desde esta perspectiva, el proceso de socialización significa no solo el ingreso en el lenguaje sino la inserción, a través de este, en la lógica universal de lo simbólico y en las lógicas de valores, normas, responsabilidades propias de modalidades específicas dentro de la cultura. En el desarrollo del niño como ser social, plantea Halliday, el lenguaje desempeña una función muy importante. “El lenguaje —agrega— es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad y adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” (Halliday, 1982). El autor continúa:

Esto no sucede por instrucción, cuando menos no en el período preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni su sistema de creencias [...], sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo [...]. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir al niño las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. (p. 18)

Para Halliday, se aprende la cultura en el aprendizaje del lenguaje. Este, a su vez, tiene una relación con la estructura del mundo social, la cual podría considerarse como una estructura de significados intencionales e inteligibles (Schütz, 1993).

El proceso de socialización ha sido considerado un acto de semiosis y, como tal, una función de los contextos sociales en los cuales los sujetos interactúan. Es claro que si bien los contextos socializantes (instruccional, regulativo) pueden ser relativamente similares, la orientación hacia los significados que en ellos se produce no es la misma para todos los grupos sociales. De allí que, en los procesos de socialización, los sujetos sean socialmente situados y ubicados en órdenes de significados diferentes. Si el aprender el lenguaje es, como plantea Halliday (1982), aprender a significar, las prácticas tempranas y sucesivas de socialización constituyen un recurso de aprendizaje fundamental, un recurso para aprender la cultura de su grupo y del medio en que vive. Pero en el contexto sociocultural en el cual vive se imponen unos significados sobre otros. En este sentido, no podemos considerar la socialización como un proceso homogéneo ni la acción social que le es intrínseca como una práctica neutra.

Este punto de vista nos lleva a pensar en las estrechas relaciones existentes entre las condiciones de existencia y los procesos de constitución de los sujetos que devienen miembros de un grupo social. Las condiciones de existencia, más que caracterizarse por situaciones heterogéneas, son un principio generativo de desigualdades, estratificaciones, diferenciaciones y, en consecuencia, del valor social de la identidad. Por esta razón, al hablar de condiciones de existencia debemos considerar las relaciones de clase como principio constituyente de estas, que actúan selectivamente sobre la orientación hacia los significados y sobre la desigual distribución de las posiciones de los sujetos

en la sociedad. En cierta manera, la modelación tácita propia de la práctica pedagógica de la familia reproduce dicha desigualdad.

Hemos dicho que la socialización presenta una relación dialéctica entre la cultura/sociedad y el individuo. El énfasis que se haga sobre uno de los elementos de esta relación tiene su fundamento en la visión que se tenga sobre ellos. En este sentido, son diversos los enfoques sobre la socialización y la práctica pedagógica —o pedagogía— que esta conlleva, así como sus diferentes formas y contenidos. Esta relación entre forma y contenido de la socialización ya había sido expuesta por Simmel (1926/2014) cuando manifestó que “por una parte, es preciso que una forma de socialización se presente con contenidos totalmente distintos, para fines completamente diversos; y por otra, es necesario que los mismos intereses aparezcan realizados en diversas formas de socialización” (p. 105). Las modalidades de control, por ejemplo, poseen un mismo fin, pero pueden realizarse de diversas formas. Esto es propio de la práctica pedagógica, por su carácter transversal, como se señala en el artículo “¿Qué es eso que se llama pedagogía?”.

Los diversos enfoques sobre la socialización nos permiten considerar que el término se ha saturado semánticamente. No solo significa diferentes cosas para diferentes autores, sino también diferentes cosas para diferentes momentos históricos. En unos casos, se consideran los aspectos cognitivos y socioafectivos. Según Bernstein (1977), en uno u otro caso, las teorías son menos examinadas y exploradas en los niveles conceptual y empírico, y más analizadas en términos de los modelos subyacentes de hombre y de sociedad. Desde su punto de vista, alrededor de la socialización hay diversas aproximaciones que hacen parte del pensamiento sociológico y que están referidas al orden o al control, al conflicto socializante-socializado, a sus relaciones estructurales o a la construcción de la realidad social del otro en encuentros negociados (Bernstein, 1977).

Por su parte, desde la perspectiva parsoniana, Wrong (1961) examina las implicaciones de la concepción hobbesiana del orden en la socialización⁵ y plantea que esta significa tanto la “transmisión de la cultura” del grupo donde el individuo nace como el

proceso de su configuración como ser humano. En su análisis, este autor agrega que la socialización se refiere tanto al problema de la permanencia del orden como a la posibilidad de su cambio. Según Wrong, el problema del orden puede ser visto como algo externo o como algo interno al individuo. Esta concepción está de manera más específica presente en el pensamiento de Bourdieu (1995)⁶.

La concepción del control externa al individuo tiene un cierto fundamento hobbesiano. Hobbes (1651/1994) distingue dos tipos de orden, el orden normativo y el orden fáctico. El orden normativo se refiere a un sistema dado de normas o elementos normativos, sean estos, reglas, fines u otro tipo de norma. Orden, en este caso, significa, según Parsons (1951), “directrices trazadas según un orden normativo” (p. 138). Este concepto se expresa en la defensa de la autoridad política, en la autoridad necesaria para la seguridad y el mantenimiento del bienestar común. El orden fáctico se refiere al orden social en general. Uno y otro se definen como fuerzas externas que actúan sobre el individuo y que pueden ubicarse en el macronivel del Estado.

Lo que llamaríamos una concepción del control interno al individuo sugiere que este no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también es ejercido por ellos, quienes, según Wrong (1961), son capaces de reconocer y aceptar el control. La fuente de esta concepción se encuentra desarrollada en la obra de Durkheim. Este aspecto es de gran importancia para analizar la sujeción tácita al control en los denominados procesos de pedagogización.

Para Durkheim, no hay nada en la vida social que no esté en la conciencia individual. A pesar de su planteamiento de que los hechos sociales existen fuera de la conciencia, su consideración sobre la *conciencia colectiva* nos plantearía que los hechos sociales son tanto externos como internos, o internalizados por el individuo. Su noción de restricción confirma, en cierta forma, la concepción de control interno al individuo, o internalizado por este. Entre los significados que asigna a restricción se encuentra el siguiente:

Determinación cultural y la influencia de la socialización como cuando ciertas ideas y valores socialmente dados son internalizados por los individuos quienes, por lo tanto, adquieren ciertas creencias,

5 En términos parsonianos el problema del orden se refiere a la integración de la motivación de los actores con los estándares culturales normativos que integran el sistema de acción en contextos interpersonales (institucionalización de un conjunto de normas que definen los límites de la acción legítima). Estos estándares son parte crucial, según Parsons, de la tradición cultural del sistema social. Véase, Parsons (1951) *The social system*. Routledge and Kegan Paul, especialmente, las páginas 36, 43, 71 y 118-119.

6 Bourdieu articula dialécticamente las estructuras subjetivas (esquemas mentales) con las estructuras objetivas (el mundo social). El principio articulador es el *habitus*. Sin, embargo es importante decir que el problema del orden ha sido una constante en el pensamiento sociológico. Autores como Max Weber, Talcott Parsons, Wright Mills y Lewis Coser han elaborado muchos análisis y críticas en relación con el orden. Por razones de espacio, no profundizaremos en este aspecto.

deseos y sentimientos y actúan en cierta forma; así, la educación es un ‘continuo esfuerzo por imponer al niño formas de ver, sentir y actuar, a las cuales él no accede espontáneamente. (Durkheim como se citó en Lukes, 1973, p. 12)

Como puede observarse, el concepto de socialización se relaciona con la idea durkheimiana de sociedad como fuerza moral:

Estamos ahora en posición de comprender cómo es que existen reglas llamadas reglas morales, que todos debemos obedecer porque ellas ordenan y dirigen nuestras acciones hacia fines que nos trascienden mientras al mismo tiempo aparecen como deseables [...] la sociedad es el fin de toda actividad moral [...] (i) trasciende al individuo y es immanente a él, (ii) tiene todas las características de una autoridad moral que impone respeto. (Durkheim, 1953, pp. 53-56)

La perspectiva durkheimiana sobre la moral implica fundamentalmente prácticas de disciplina y control. Estas prácticas están implícitas en los tres elementos que Durkheim distingue de la moral⁷: el espíritu de la disciplina presente en la moral como un “sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta”; el ideal colectivo de la moral o su contenido (representaciones colectivas) y, la autonomía, referida al estado mental del agente moral⁸. El primer y tercer elementos son para Durkheim fundamentales en el proceso de socialización. Por una parte, la disciplina realiza

una importante función en la formación del carácter y la personalidad en general dado que el elemento más esencial del carácter es la disposición al autocontrol, la capacidad de restricción o, como se dice, inhibición, que nos permite contener nuestras pasiones, deseos, hábitos y someterlos a la ley. (Durkheim como se citó en Luke, 1973, p. 113)

Por la otra, “actuar moralmente es no solo es respetar la disciplina y estar vinculado al grupo; más allá de esto [...] debemos tener un conocimiento tan claro y completo como sea posible de las razones de nuestra conducta” (Luke, 1973, p. 115).

Desde este punto de vista, la socialización para Durkheim es una práctica pedagógica que tiene como tarea hacer consciente al niño de sus necesidades, iniciarlo en su vida y prepararlo, de esta manera, para las tareas colectivas que le esperan en la vida moderna. El niño necesita que se le enseñe la moral, que aprenda sobre la naturaleza de los contextos en los cuales debe vivir: la familia, la comunidad, la nación y los efectos de estas sobre su persona. El niño, dice Durkheim, “necesita aprender a coordinar sus actos y regularlos [...] él debe adquirir autocontrol, autorrestricción, autodominación, autodeterminación, el gusto por la disciplina y el orden en la conducta” (Luke, 1973, p. 123).

El modelo de Durkheim puede considerarse, apropiando el término de Bourdieu, un modelo histórico de internalización de los controles culturales y sociales externos (control simbólico), en otros términos, cómo la estructura social mantiene al individuo dentro de sus límites. “La sociedad nos manda porque es externa y superior a nosotros. Pero, por otra parte, está dentro de nosotros y es nosotros” (Durkheim, 1953, p. 57).

Estos controles son intrínsecos a los procesos y modalidades de socialización, los cuales resultan ser diferentes para diferentes grupos. Durkheim parece advertir sobre este aspecto cuando plantea que “todos los sistemas morales practicados por los pueblos son una función de la organización social de estos, están ligados a sus estructuras sociales y varían con ellas” (Durkheim, 1953 p. 56).

El planteamiento de Durkheim fue importante en la medida en que le asignaba a la sociedad moderna un papel significativo en la socialización y definición de los controles y el orden social externos al individuo. Sin embargo, su preocupación no se centró en el cómo ni tampoco en mostrar los conflictos que surgen de la relación entre el individuo y la sociedad en los procesos de socialización. Su referencia a la pedagogía está ligada, fundamentalmente, al deber ser de esta desde las primeras experiencias que tiene el niño de su mundo social y no a las prácticas pedagógicas relevantes para los logros de la socialización.

El aporte de Durkheim consiste en haber proporcionado las bases para la reflexión de la socialización como una práctica que articula sujetos, instituciones, discursos y prácticas que varían de acuerdo con la posición de los agentes socializantes en la estructura social. Integrar estos elementos permite

7 Es importante aclarar que el concepto de *moral* durkheimiana es completamente ajeno al concepto religioso de moral. Para Durkheim la moral no es ni rezar o rogar, ni adoctrinar, sino básicamente *explicar*.

8 Es relevante el hecho que estos tres aspectos, como veremos más adelante, han transformado su semiosis. Así, el espíritu de la disciplina ya no descansa en la producción de cuerpos dóciles, propios del modelo disciplinario bajo una mirada vigilante (Costa y Rodríguez, 2010), sino en el poder biopolítico y psicopolítico (este último propio de lo que Han [2022] denomina “régimen de información”); el ideal colectivo de la moral ha devenido individual y objeto de realizaciones de la propia vida (ética/moral individual, a la carta) y, la autonomía se disuelve en la visibilidad y exposición al control que produce la pluralidad de tecnologías.

concebir esta como un proceso de dinámicas externas e internas y analizar las diferentes formas de relación entre las categorías y sus prácticas, su historicidad, los cambios en las concepciones mismas de orden y control, y las transformaciones profundas en el orden interno de los sujetos en una época marcada por la pluralidad, la heterogeneidad y la conectividad (Bermejo, 2005).

Ahora, si bien es cierto que la problematización sobre la socialización ha sido amplia y diversa, y objeto de muchas perspectivas teóricas, hoy debe ser objeto de un análisis crítico profundo de sus perspectivas o aproximaciones, matices, niveles, épocas, contextos, actores, modalidades, etc. A esto se añaden las presiones sociales, políticas y económicas (el mercado⁹) que enfrentan diferentes fuerzas ideológicas que compiten por los recursos simbólicos de la socialización.

Pedagogización o de la racionalidad pedagógica posmoderna

Tal como plantea Bermejo (2005), los diagnósticos del tiempo coinciden en afirmar un cambio de paradigma: de la unidad a la pluralidad, del pensamiento unitario al pensamiento pluralista, del pensamiento moderno al pensamiento postmoderno. Aplicado este punto de vista al concepto de pedagogización, resulta de interés establecer la racionalidad que lo fundamenta que, desde nuestro punto de vista, es dependiente de los cambios en las bases sociales. Tal como se planteó en Díaz Villa (2019), “la pedagogización se asocia a la constitución de nuevas realizaciones de la identidad y las prácticas sociales individuales y colectivas” (p. 13), producidas en el marco de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales denominadas globales, posfordistas o posmodernas, que afectaron las relaciones entre y dentro de los sujetos, sus experiencias y sus prácticas. En el contexto descrito, las agencias socializantes clásicas (familia, escuela) dejaron de ser el epicentro de modelación cultural

y de constitución de la identidad. En cierta forma, esto anuncia su crisis y un declive de sus modelos socializantes¹⁰.

Con la expansión y desarrollo del capitalismo global, las bases colectivas de la socialización se debilitan y los modelos pedagógicos insulares propios de las instituciones educativas entran en crisis frente a la mundialización del mercado mediático que invade todos los ámbitos de la cultura y de las agencias socializantes. Surge de esta manera una competencia por la apropiación de los modelos y modalidades de control¹¹ que operan con lógicas diferentes a aquellas de los paradigmas educativos clásicos. De esta manera, como plantea Bernstein (1998), en el campo educativo, el Estado asume el control centralizado con respecto a la financiación, supervisión y cultura de las instituciones, formas de gestión, criterios de nombramiento y sobre los contenidos educativos. También se introducen los discursos de la gestión y la evaluación. Como resultado del exceso de restricciones estatales (estándares, evaluación, acreditación, supervisión, seguimiento a los proyectos institucionales, a los modelos pedagógicos), se debilita la autonomía de la educación, y la función formativa de las instituciones queda sometida a las leyes del mercado. En este proceso, el discurso pedagógico se comercializa produciéndose, de esta manera, un nuevo mercado de la gestión pedagógica. La pedagogización irrumpe como una nueva cultura que rebasa el conocimiento oficial e individualiza profundamente el proceso de formación. Este termina siendo un asunto de responsabilidad individual o de empresa individual (Bernstein, 1998).

Ahora bien, el surgimiento de modos específicos de pedagogización contemporáneamente ha conducido tanto a la generación de nuevas modalidades de control como a la constitución de nuevos tipos de identidad. En la medida en que la lógica de la vida posmoderna ha ido apropiando cada vez más principios ideológicos pluralistas, los particularismos identita-

9 Para algunas perspectivas, los principios del mercado han desplazado la autoridad de ciertos actores clásicos como primera fuerza socializante. Esto ha tenido un profundo impacto en los contextos formativos de la niñez, en los cuales las normas han sido desplazadas por la elección personal, el interés y la satisfacción individual, el hedonismo y la visibilidad del sujeto. Las normas ya no son un principio de unidad e identidad. En su lugar están la diferencia y la multiplicidad de opciones que, paradójicamente, poco reconocen la diferencia.

10 Al referirse a la escuela, Pérez-Agote (2010) manifiesta que “la escuela moderna nunca ha alcanzado plena eficacia como agencia socializadora si lo que entendemos por tal es su capacidad de transmitir los modelos de referencia necesarios para la (auto)constitución de sujetos, conciencias e identidades a voluntad” (p. 28). Agrega que, en este contexto, “las estructuras educativas se ven cada vez más aisladas y los procesos de socialización y educación moral se ven amenazados” (p. 28).

11 Aquí se incluyen la proliferación de agencias y agentes informales dedicados a la formación, una mezcla de *coaching*, *influencers*, aplicaciones, blogs y, en general, las redes sociales que, como plantea Han (2022) “se apoderan de los individuos mediante la elaboración de perfiles de comportamiento” (p. 22). A esto ha contribuido, cada vez con más fuerza, la comunicación digital.

rios —ligados a la diferencia— han ganado espacio tanto en agencias pedagógicas como en grupos sociales, en los cuales se han impuesto nuevos tipos de organización (división del trabajo) y de relación social que ha trascendido el orden disciplinario. Es así como la lógica de la disciplina se transformó en lógica del control, vaciando de sentido el concepto de socialización como posicionamiento disciplinario y dando paso a los juegos plurales del control y sus efectos estructurantes de nuevas formas de identidad. Estas son relativamente independientes de las narrativas del pasado y están mucho más proyectadas al mercado. En el presente siglo, las nuevas formas de control, pedagogización o identificación corren paralelas a la multiplicidad de estilos de vida y a la apertura, descentramiento y transversalización educativa y cultural (Díaz Villa, 2011) que se produce como consecuencia de la introducción de la pedagogía en todas las esferas posibles de la vida (Bernstein, 1998). Hoy presenciamos una estrecha relación entre la pluralización de dichos estilos y las dinámicas vertiginosas de las bases colectivas de la sociedad, fundamentadas en los poderes del mercado global, desterritorializado (omnipresente) junto con su aliado fundamental, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas han producido formas hegemónicas de identidad e identificación, a través de los cuales el individuo cuenta, como plantea Bermejo (2005), “con la posibilidad de diferentes diseños de realización de la propia vida” (p. 112), mediante el aprendizaje para toda la vida, permanente, de corto plazo, a la carta y diferenciado. En cierta forma, Žižek (1998), concilia estas perspectivas cuando se refiere a la individualización a través de la identificación secundaria:

En un principio, el sujeto está inmerso en la forma de vida particular en la cual nació (la familia, la comunidad local); el único modo de apartarse de su comunidad orgánica primordial, de romper los vínculos con ella y afirmarse como un individuo autónomo es cambiar su lealtad fundamental, reconocer la sustancia de su ser en otra comunidad, secundaria, que es a un tiempo universal, no artificial, no espontánea sino mediada, sostenida por la actividad de sujetos libres e independientes. (p. 165)

La identificación secundaria en calidad de autoorganización y transformación de la identidad es inseparable de los fines, legitimidades y legitimaciones sociales. En este caso, los valores extrafamiliares propios de la vida, la educación y el trabajo configuran las condiciones para la distribución y enmarcación tanto del deber como del querer ser

del sujeto. En este sentido, Žižek (1998) señala que “la identificación secundaria se mantiene abstracta en la medida en que se opone directamente a las formas particulares de la identificación primaria, esto es, en la medida en que obliga al sujeto a renunciar a sus identificaciones primarias” (p. 166). Las bases colectivas de la sociedad devienen, en este caso, fuente de la identificación secundaria y principio generativo de participación en la vida social. Sin embargo, habría que preguntarse qué se entiende por vida social hoy, y cómo actúa como fuente de constitución de la pluralidad de identidades. La pedagogización se impone, entonces, como un medio de inserción del sujeto en las experiencias permanentes vida y trabajo. La educación, vinculada a las expectativas de largo plazo, cede al denominado “cortoplacismo”. Bernstein (1998) lo describe de la siguiente manera:

Cuando una tarea o área de trabajo, sometida a un desarrollo continuo, es condenada a la desaparición o a la espera de sustitución; cuando las experiencias de vida no pueden basarse en previsiones estables de futuro ni en la posición laboral que el sujeto ocupe. En estas circunstancias se considera que es necesario desarrollar una nueva habilidad vital: la entrenabilidad, la habilidad para aprovechar la formación permanente y, de este modo, poder afrontar las nuevas exigencias del trabajo y de la vida. (p. 88)

De allí que, la semántica singularista de la socialización haya dejado de ser algo irreductible a la normalización esencialista del individuo aislado, para dar paso a procesos de pedagogización temporal basados en un nuevo régimen pedagógico, apoyado por otro, el de la información (Han, 2022). Para este autor, “en la sociedad de la información los medios de reclusión del régimen de la disciplina se disuelven en redes abiertas” (pp. 13-14). Si como plantea Deleuze (2012), refiriéndose a Foucault, en la sociedad disciplinaria que se extiende hasta mediados del siglo xx el control es visible y funciona con base en aislamientos, encierros, en las sociedades de control, los modelos socializantes de agencias como la familia o la escuela entran en crisis. Es claro que este proceso ocupa décadas porque, como plantea Bell (1976), “los sistemas sociales tardan mucho en morir” (p. 29). En este contexto, por ejemplo, “la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen” (Deleuze, 2021, p. 1). Esto da lugar a procesos de pedagogización que se orientan hacia el futuro y se caracterizan por su flexibilidad, modularización, interacción, diversidad

y por su independencia de requisitos o reglamentos. El incremento de la pedagogización se expande a contextos y prácticas locales que legitiman nuevas formas de cuidado¹², aprendizaje (lúdico) y de competencias que penetran profundamente la vida, la educación y el trabajo.

Por lo general, el tema de la socialización, y de sus aliados semánticos, históricamente se ha asumido en términos de ingreso en un orden sociocultural único, total. Este orden tiene dos significados: uno, referido a la universalidad del proceso de ingreso del individuo en un orden simbólico (sociocultural) que lo diferencia del mundo natural. Otro, relacionado con las distribuciones desiguales de los significados producidos por dicho orden. En este sentido, el destino de cada individuo tiene una base social, una base cultural y una base de clase. Este punto de vista desconoce que las bases sociales ya no responden al código único de la modernidad. Como plantea Bermejo (2005), “la unidad no puede ser pensada ya como identidad del todo y de la parte sino como relación y conexión en plural” (p. 3).

Ahora bien, para el sentido común no hay nada tan natural como la socialización del individuo, un proceso lleno de prácticas pedagógicas tácitas o explícitas. Sin embargo, hoy, debido a la naturaleza dinámica de sociedad y a la diversidad de mercados económicos y culturales, cuyos efectos son múltiples en los contextos tradicionales —familia, comunidad, escuela, por ejemplo— la socialización ha devenido

pedagogización¹³, esto es, un complejo de prácticas y relaciones mediáticas que gobiernan por completo la vida cotidiana. Como construcción social, la pedagogización es la puntuación sociocultural del ser en la gramática del saber, del saber hacer y del poder hacer en una sociedad performativa (Ball, 2013). De acuerdo con Ball (2000), “la performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación” (p. 104). A esto se puede agregar que, el poder hacer en la sociedad no concita el poder del ser, sino el poder sobre el ser y sobre su naturaleza fisio-psico-sociológica. Esto representa un giro en la naturaleza del poder y el control. Mientras el concepto de socialización descansaba en el poder disciplinario propio de una sociedad que enfatizaba en el orden externo e interno, el concepto de pedagogización sociocultural agrega los matices performativos al giro hacia la sociedad del control.

Uno de los problemas centrales de la pedagogización es su énfasis en el descentramiento en las formas y los contenidos que transmite. Estos últimos, por lo general, tienen un carácter plural, arbitrario y, en la sociedad del siglo XXI, no responden al código de las tradicionales agencias socializantes, sino que se disuelven en la diversidad de medios que despliegan las redes de información. Esto hace que hoy los aprendices aprendan de otra manera, no accediendo al conocimiento *per se* ni definitivo, sino reconociendo problemas contextualizados que deben resolver. Esto hace del aprendizaje un asunto performativo: se aprende haciendo, actuando, resolviendo problemas, jugando el juego de aprender. Se desarrolla en el contexto de un indefinido número de herramientas tecnológicas al servicio de un nuevo régimen, el de la información, que ha puesto en crisis la acción comunicativa y la presencia del otro. También se aprende

12 El control del cuerpo es sustituido por la educación del cuerpo, ahora pedagogizado a través del *fitness*. Al respecto, plantean Costa y Rodríguez (2010) que el control de cuerpo “tiene que ver con la nueva forma de saber y de intervención en y sobre los cuerpos donde lo que busca ya no es mejorarlo desde afuera, sino operarlo, moldearlo e incluso diseñarlo o programarlo introduciéndose en él. A partir del desarrollo de las cirugías (implantes y transplantes), las biotecnologías, las terapias genéticas y la farmacología psiquiátrica, el cuerpo-máquina de la ortopedia deja lugar al cuerpo-operable o manipulable cuyas funciones pueden ser mejoradas: es un material informado e intercambiable, que puede ser corregido y reprogramado las veces que sea necesario” (p. 156). Este punto de vista también ha sido desarrollado por Giddens (1991) cuando plantea que “el cuerpo es un proyecto; se trata de un proyecto individual y colectivo. Los individuos trabajan en sus cuerpos en función de las pautas culturales y de los propios deseos, mientras que las sociedades buscan moldear y regular los cuerpos en función de valores culturales y normas sociales” (p. 175). Tanto el exterior como el interior se han vuelto objeto de reparación, reacondicionamiento, embellecimiento, estetización, pedagogización, en una interrelación permanente. En este sentido algo va de la cirugía estética al *coaching*.

13 Si bien la socialización se consideraba un hecho simbólico, obedecía a los imaginarios de los actores socializantes y de sus ideologías retrospectivas y prospectivas, junto con sus intereses, expectativas, estilos de vida, frustraciones y proyecciones. En este caso, la socialización era la proyección sobre otro del cuerpo imaginario del socializante. Este vínculo no se quería perder, pues el otro era la realización de proyecciones o la proyección de realizaciones. Ya no representa el régimen disciplinario con el cual se generaba la identidad absoluta del individuo. Hoy el proceso va más allá de las “agencias socializantes” y está mediado por la multiplicidad y diversidad de contactos, contenidos culturales, formas de vida que viajan disueltas en las múltiples conexiones que generan las redes abiertas (Han, 2022). Por esta razón, la identidad es una red de relaciones, producto de la creciente y masificante pedagogización mediática del individuo y la sociedad.

a ser para contextos que no son permanentes sino contingentes, con herramientas contingentes que desafían toda racionalidad.

Podríamos decir que, dado que la pedagogización no se resuelve como un asunto instrumental de estrategias pedagógicas formales propias de la escuela, sino que se extiende a todos los contextos posibles de acción, la vida ha dejado de ser un asunto esencial, singular, para pluralizarse en formas de vida, o estilos de vida, que se incorporan como sistemas de sentido y que hacen posible diferentes modos de desempeño o actuación. La normalización, propia de la socialización, dejó de ser un asunto de acumulación de comportamientos, y dio paso a una pluralidad de diseños personales que producen el imaginario de autonomía, independencia, y hasta autarquía. La sujeción opera de otra manera, mientras los individuos creen que son de otra manera. La realización de la propia identidad también se estandariza. Como plantea Bermejo (2005), el sujeto termina siendo un extranjero de sí mismo: “sujeto poliédrico, descentrado, fragmentado; sujeto oscilante y débil, sujeto plural constituido por retazos y cruzamientos [...] con esto se quiere poner de manifiesto la pérdida de la identidad como centro, la pérdida de referencias estables y lineales” (p. 113). En este contexto, Lipovetsky (2003) plantea que “el imperio del consumo y de la comunicación de masas¹⁴ ha desembocado en un individuo desinstitucionalizado y opcional, que reivindica en todos los planos el derecho a autogobernarse” (p. 104).

Como puede observarse, el tránsito de las prácticas de socialización a la pedagogización implicó una disolución de la centralidad de los procesos disciplinarios posicionales, supraindividuales, en favor de la pluralización generalizada de formas de control que rebasan agencias tradicionales como la familia e, inclusive, la escuela. La desinstitucionalización de estas corre paralela a la instauración de nuevas formas de organización del entorno del sujeto, y de la conversión de sus disposiciones en competencias contextualizadas, situadas, que son correlativas de narrativas diferentes constituyentes de las diversas identidades que adopta el sujeto en sus interacciones plurales. En síntesis, el proceso de pedagogización es invasivo, las agencias de control asumen un rol psicologizante que privilegia la

autonomía del sujeto, los derechos individuales, sus deseos, su capacidad consumista y el individualismo sin fronteras¹⁵.

Conclusión

En este artículo hemos planteado algunos elementos para diferenciar la socialización de la pedagogización. Son dos perspectivas que muestran las distancias históricas en lo que concierne al orden y al control. Mientras el modelo disciplinario se regía por reglas y técnicas que celebraban la jerarquía explícita y visibilidad del controlador, la normalización producía comportamientos, conductas y formas de relación marcadas por límites rígidos. El modelo propio de la sociedad de control se fundamenta en una autonomía imaginaria que se delega en el controlado, quien actúa con base en nuevos referentes sociales y está sometido a controles imperceptibles que generan, igualmente, el imaginario de la autonomía y la diferencia. La pedagogización crea un espacio sociocultural en el cual se descentran los controles, se disuelven las jerarquías y se reivindican los estilos de vida individuales que cada sujeto realiza a su manera. Esto se produce en el marco de las nuevas formas de gestión de la conducta, que exaltan el emprendimiento, la libre elección, el libre consumo, mediado por la construcción social del deseo de consumo, que genera la compulsión de consumo. Aquí podríamos concluir que la pedagogización es una especie de gramática generativa del control.

En el contexto del siglo XXI la pedagogización es mayúscula y se apoya en lo que se denomina “régimen de la información” que “se apodera de la psique mediante la psicopolítica” (Han, 2022, p. 11). Mientras las tecnologías actúan de manera articulada, el control se convierte en control rizomático que surge en todas partes, haciendo de su omnipresencia una red de vigilancia de la cual es imposible escapar. Es una jaula invisible que hoy se expresa en el totalitarismo de los medios electrónicos y digitales a través de los cuales se pedagogiza la sociedad. ¿Nos orientamos a una sociedad totalmente pedagogizada? ¿O ya estamos en ella?

14 Podríamos replantar el término por el de *pedagogización de masas*.

15 Lipovetsky (2003) lo denomina *individualismo irresponsable*, que es equivalente al nihilismo, al “después de mí, el diluvio [...] primero yo” (p. 54). Agrega que la cultura individualista crea un terreno más permisivo para saltarse las barreras morales, y tiende a relativizar, trivializar, a desculpabilizar ciertos fraudes.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Paidós.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 1-11. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- 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 Editorial.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, Volumen 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of the theory of practice: structures and the habitus*. Cambridge University Press.
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina en la encrucijada de la modernidad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Costa, F. y Rodríguez, P. E. (2010). La vida como información, el cuerpo como señal de ajuste. Los deslizamientos del biopoder en el marco de la gubernamentalidad neoliberal. En V. Lemn (Comp.), *Michel Foucault: biopolítica y neoliberalismo* (pp. 151-173). Editorial Universitaria de la Universidad Diego Portales.
- Deleuze, G. (2012). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Depaepe, M. y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 18, 105-134. <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/166d1543-9090-4a68-af91-3b95228ff926>
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (35), 9-24. <https://doi.org/10.17227/01212494.35pys9.24>
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Durkheim, E. (1953). *Sociology and Philosophy*. The Free Press.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Freud, S. (1997). El Malestar en la Cultura en S. Freud *Obras Completas de Sigmund Freud* (pp. 3017-3071). Editorial Biblioteca Nueva.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hobbes, T. (1994). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1651).
- Höffe, T. (2002). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En T. Dörfler y C. Globisch (Eds.), *Postmodern practices. Beiträge zu einer vergehenden Epoche* (pp. 115-130). Lit Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1971). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp 13-42). Editorial Tecnos.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Editorial Anagrama.
- Lukes, S. (1973). *Emile Durkheim, his life and work: A historical and critical study*. Penguin Books.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge and Kegan Paul.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, xxi, 297-318.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Ediciones Guadarrama.
- Pérez-Agote, J. M. (2010). Los retos de la socialización en los sistemas educativos de las sociedades avanzadas. *Política y Sociedad*, 47(2), 27-45.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1926).

Tyler, W. (2004). Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. En J. Muller, B. Davies y A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 15-29). Routledge.

Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1922).

Wrong, D. (1961). The oversocialized concept of man in sociology. *American Sociological Review*, 26, 215-226. <https://doi.org/10.1037/11302-004>

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Editorial Paidós.

La educación comparada en la historia del tiempo presente*

Comparative Education in the
History of the Present Time
Educação comparada na
história do tempo presente

Absalón Jiménez** 

Para citar este artículo

Jiménez, A. (2023). La educación comparada en la historia del tiempo presente. *Pedagogía y Saberes*, (59), 56–68. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584>

* El presente artículo de reflexión fue escrito bajo la orientación y coordinación de la Dra. Sandra Carli, en el Instituto Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires, UBA, a lo largo del año lectivo 2022. Sin pretender ser un estado del arte de la cuestión se plantea la posibilidad de trabajar la educación comparada desde una perspectiva histórica entre comunidades académicas de la región.

** Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Bogotá, Colombia. abjimenezb@udistrital.edu.co

Resumen

La educación comparada, desde sus orígenes en el siglo XIX, se ha movido bajo el principio de transferencia de experiencias educativas de un país a otro. Sin embargo, es desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad —cuando se universaliza el derecho a la educación— que ha tenido mayor auge y vigencia en la educación latinoamericana. El interés del presente texto es ubicar buena parte de sus discusiones y posibles temas en el marco de la historia del tiempo presente mediada por una particular temporalidad, acompañada de la tecnología digital y la globalización cultural.

Palabras clave

educación comparada; historia comparada; historia del tiempo presente; transferencia

Abstract

Comparative education since its origins in the nineteenth century has moved under the principle of transfer of educational experiences from one country to another. However, it is from the second half of the twentieth century to the present, when the right to education is universalized, that it has taken greater boom and validity in Latin American education. The interest in this text is to locate a good part of its discussions and possible topics within the framework of the history of the present time mediated by a particular temporality, accompanied by digital technology and cultural globalization.

Keywords

comparative education; comparative history; history of the present time; transfer

Resumo

A educação comparada desde as suas origens no século XIX moveu-se sob o princípio da transferência de experiências educacionais de um país para outro. No entanto, é a partir da segunda metade do século XX até o presente, quando o direito à educação é universalizado, que ele tem tido maior expansão e validade na educação latino-americana. O interesse deste texto é localizar boa parte de suas discussões e possíveis temas no âmbito da história do tempo presente mediada por uma temporalidade particular, acompanhada pela tecnologia digital e pela globalização cultural.

Palavras-chave

educação comparativa; história comparativa; história do tempo presente; transferência

Introducción

La educación comparada de América Latina, desde la segunda mitad del siglo xx a la actualidad, debe ser abordada a partir de la *historia del tiempo presente*, si partimos de la agenda de trabajo y demandas que establece esta propuesta como escenario en el que toman cuerpo sus principales aportes y decisiones. Como más adelante lo abordaremos, la historia del tiempo presente, al ser una historia aún vivida —una historia no concluida— debe afrontar, entre otros aspectos, la cantidad de información que en la actualidad fluye en las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo demás, la educación comparada es un campo académico de estudio que examina la educación por medio del método comparativo con el fin de contribuir a su mejora a través de la transferencia de experiencias de un país a otro¹. Para Robert Cowen (2000a), la educación comparada necesita entrar al siglo xxi, haciendo mucho ruido, de manera discordante y con energía, debido, entre otras razones, a que en la actualidad el campo de estudio se encuentra abierto, no solamente porque el privilegio del viaje internacional se ha generalizado, el mundo de la información y la tecnología digital nos han acercado, sino también por la complejidad del propio mundo que los especialistas de educación comparada tratan de entender. Para este investigador en el mundo global

la educación comparada contemporánea se enfrenta con nuevos conceptos de tiempo y espacio, con “transitologías” y nuevas ideas sobre los sitios de aprendizaje y las pedagogías [...]. El colapso de los sistemas educativos es aún discutible, pero lo que no es discutible es que los sitios de aprendizaje están cambiando y que nuevas formas pedagógicas están siendo inventadas. (Cowen, 2000a, p. 5)

La educación comparada como disciplina tiene un carácter eminentemente político y se encuentra dotada de un doble significado: uno *fundamental*, que

aborda los fenómenos educativos de la región acompañados de su complejidad; y, en segundo lugar, uno *práctico*, en la medida en que sus análisis pretenden solucionar problemas que aquejan a los sistemas educativos como también ofrecer perspectivas de futuro en el ámbito regional y mundial.

De tal manera, cuando abordamos los principales mojones de referencia en términos temáticos de la educación comparada, por lo general, partimos desde 1945, cuando producto de la Segunda Guerra Mundial nace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), acompañada de su discurso desarrollista. Luego, vendría la crítica a las teorías del desarrollo, su cuestionamiento económico con incidencia política y académica, como lo sería el discurso de la dependencia desde 1967, mediante el cual desmitifica la educación como eje central para lograr el desarrollo y la modernización de América Latina². Por lo demás, en este mismo contexto, en 1949 toma cuerpo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), mediante la cual se establece un vínculo profundo entre economía y política, y entre ciencias sociales y educación en nuestra región, acompañado del nacimiento del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), en 1964, del cual se desprendieron —en su momento— varias de las discusiones que atañen a la educación comparada.

En los años ochenta vendría la crítica sociológica reproduccionista, para presenciar luego la irrupción del discurso neoliberal en educación, en el que se instalan nuevas políticas con enunciados, desde la década de 1990, como: necesidades básicas de aprendizaje, competitividad, eficiencia, calidad en educación, formación docente, evaluación permanente, resultados de desempeño, entre otros, que hacen parte de la nueva política educativa.

De acuerdo a una novedosa investigación dada a conocer en Argentina, en América Latina, el año 2012 se constituye en un punto de cohorte para

1 Con Arent Lijphart (1971), podemos decir que *el método comparado* es uno de los tres empleados en la investigación, junto al *experimental* y al *estadístico*, y que, como ellos, consta de dos elementos básicos: “El establecimiento de relaciones empíricas generales entre dos o más variables, mientras las demás variables están controladas, es decir, se mantienen constantes”. De acuerdo a su mirada, el método comparado es el más elemental de los tres, pero también el más cercano a nuestra forma natural de conocer, y solo se diferencia del estadístico —aunque tal diferencia es crucial— en que el número de casos que trata es demasiado pequeño como para que sea posible un control sistemático de las diversas variables a través de correlaciones parciales (Lijphart, 1971). En historia, es imposible aplicar el método de investigación experimental, no ocurriendo lo mismo con el estadístico, que se puede utilizar en varios temas de la educación comparada en el que se puede cotejar datos, contrastar fuentes y comparar archivos.

2 El discurso del desarrollo fue criticado fuertemente desde la Cepal por los investigadores Henrique Cardozo y Enzo Falleto, en su libro *Dependencia y Desarrollo en América. Ensayo de sociología histórica*, publicado en 1967. En este informe se rompe el mito de la teoría del desarrollo ascendente y homogéneo de los países de nuestra región. En general, nuestros países para finales de la década de 1960 no terminaron de consolidar el proceso de desarrollo industrial ni lograron sustituir las importaciones. En tal sentido, nuestros países en términos de la teoría de la dependencia económica evidencian situaciones heterogéneas y dispares en su conformación no solo, económica sino también social, por ejemplo, al comparar la economía de los países más avanzados de la región como Argentina, Brasil y México. Además, sus clases sociales no eran homogéneas y establecían un particular vínculo con el capitalismo mundial de aquella época.

reconceptualizar la educación, estableciendo como trasfondo a la adolescencia contemporánea, la cual vive en un mundo visual que individualiza la cultura y la privatiza con el beneplácito de sus padres, a través de un orden jerárquico, en el uso de la tecnología: el teléfono celular, la computadora y la televisión (Morduchowicz, 2013, p. 26). De tal manera, los adolescentes en el siglo XXI viven su proceso de socialización, aprendizaje y formación, a través de estas tres pantallas. Los adolescentes de la región, en la actualidad, pasan más tiempo con los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías de la información del mundo virtual que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Un alto porcentaje de adolescentes cuentan con una habitación bien equipada en tecnología. El uso privado de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son una tendencia mundial que no reconoce diferenciaciones sociales, pero que afecta, claro está, a los sectores populares.

Nuestro interés como historiadores es ubicar esta discusión en el marco de una noción de tiempo, como lo es la particularidad del tiempo presente y su incidencia en el análisis. Para tal efecto, abordaremos a continuación cuatro puntos fundamentales: en primer lugar, el devenir de la educación comparada con el fin de contextualizar la discusión; en un segundo momento, el problema de tiempo en el historiador, la cronología y la periodización; en tercera instancia, la historia del tiempo presente en la educación comparada; por último, los posibles temas de trabajo de la educación comparada en el marco de la historia del tiempo presente.

El devenir de la educación comparada

Para los investigadores argentinos Felicitas Acosta y Guillermo Ramón Ruiz (2016), la educación comparada como disciplina ha recorrido un camino desde la época de los viajeros del siglo XIX que buscaban experiencias escolares que pudiesen ser aplicadas a sus países de origen, y que luego expandieron sus propuestas a lo largo del mundo. Para estos investigadores: “Finalizadas las guerras posindependencia, en la última parte del siglo XIX los nuevos Estados nacionales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de educación común donde el Estado se definió como *Estado docente*. Así, los sistemas educativos en América Latina contribuyeron a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al desarrollo de la ciudadanía” (Acosta y Ruiz, 2016, p. 15, cursivas fuera del original).

Luego, en la segunda mitad del siglo XX, vendría la presencia del experto —el investigador universitario—, el intelectual de la educación y el burócrata especializado que ha incidido en los avances recientes de la educación comparada³. Desde su perspectiva, en las últimas décadas se ha incrementado la atención sobre internacionalización educativa, lo que ha desencadenado una serie de actividades compartidas, proyectos de investigación e iniciativas de análisis entre varios países.

En una dirección similar, la investigadora Ángela Caballero y su equipo de trabajo llegan a la siguiente conclusión:

Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva, comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos. (Caballero *et al.*, 2016, p. 40)

La educación comparada cuenta con una particular historia en la que se pueden ubicar cuatro etapas: la *precientífica*, la de *sistematización*, la *científica* y la *educación comparada contemporánea* o posmoderna. Según Ángela Caballero *et al.* (2016), la educación comparada precientífica abarca desde Heródoto en la antigua Grecia, en el siglo V a. C.; los viajes de Marco Polo a finales del siglo XII, hasta un periodo previo al siglo XVIII.

La segunda, la etapa de sistematización, es la constituida en el siglo XIX, en la que es decisiva la figura de Jullien de Paris (1775-1848), iniciador de la observación sistemática en distintos sistemas educativos. Este precursor del método comparado publica su obra en 1817, *Esbozo y puntos de vista preliminares sobre educación comparada, y preguntas acerca de la educación*.

La tercera etapa, la científica, se constituye a lo largo de siglo XIX y primera mitad del XX, en la que encontramos a Michael Sadler (1863-1943), importante comparatista que hizo aportaciones esenciales en el desarrollo de la sistematización del método comparado, quien formuló por primera vez la noción de *fuerzas determinantes* que intervienen en la formación y estructuración de los sistemas educativos. Este investigador afirmaba que toda educación “está

3 A lo largo del siglo XIX, quienes compararon los sistemas educativos para proponer cambios que incidieron en Latinoamérica fueron intelectuales como Andrés Bello (1781-1865) y Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). En la segunda mitad del siglo XX sobresalen Juan Carlos Tedesco (1944-2017) y Germán Rama (1932-2020).

enraizada en la historia de la nación y se adecua a sus necesidades”. En esta etapa, otro comparatista es Pedro Roselló (1897-1970) —compañero de Jean Piaget—, intelectual que aportó en temas referentes a las corrientes educativas desde un particular enfoque que vislumbraba los escenarios posibles de los sistemas educativos.

La cuarta etapa, posmoderna —o más bien contemporánea—, se asocia a ideas de ruptura, cultura de lo nuevo, la presencia de nuevas tecnologías, globalización cultural, movilidad, aceleración en la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo, lo efímero y lo complejo.

En esta última etapa, un importante rol en el crecimiento e interés de la educación comparada lo han jugado los organismos internacionales, tanto de cooperación como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo como también los de crédito en el ámbito educativo. Actualmente, muchas de las investigaciones en educación comparada son insumos de actividades realizadas desde instituciones académicas o bien desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Para Felicitas Acosta y Guillermo Ramón Ruiz, a partir de la década 1980 —que para algunos fue la década perdida en términos económicos en América Latina— comenzó un período de significativa redefinición de los sistemas educativos sobre la base del diagnóstico de crisis del sector y de la renovada presencia de los organismos internacionales.

Nuevamente se inició un período de circulación —principalmente— de prácticas y políticas de reforma, con profusos estudios que produjeron datos educativos comparados para informar la toma de decisiones a la vez que propusieron reformas para resolver la crisis denunciada. Así, en el marco de la ejecución de políticas de ajuste estructural y austeridad en los gastos que suponían la implementación de políticas sociales, se evidenció la presencia cada vez más notoria (como fuente de recursos financieros internacionales destinados a programas educativos) de organismos internacionales de financiamiento. (Acosta y Ruiz, 2017, p. 70)

En todo este periodo, toman fuerza los estudios comparados en educación, teniendo como ejes de análisis los procesos de reforma educativa, haciendo énfasis en la educación superior; la expansión y cobertura de la educación como derecho básico; y los resultados en las pruebas educativas como índice de la calidad, estableciendo como punto de intervención la formación docente. También los resultados educativos en términos cuantitativos en cuanto años de escolaridad, índices de deserción y número de gradua-

dos. Así mismo, los registros e índices de calidad de los programas de educación superior y los conceptos contemporáneos sobre resultados de aprendizaje.

En general, los estudios sobre educación comparada se apoyan desde varios proyectos asociados a Unesco, así como desde varios ministerios de educación de diversos países. Esta internacionalización, a la que da lugar, se materializa en los organismos internacionales que han proliferado en las últimas décadas, ejemplo de ello es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su Programme for International Students Assessment (PISA), que estudia indicadores educativos internacionales y mide el rendimiento educativo a nivel global.

La finalidad de la educación comparada es propender por el progreso de los sistemas educativos y, en consecuencia, el perfeccionamiento de la sociedad de la que hacemos parte. De tal manera, la educación comparada inspecciona los sistemas educativos, sus componentes, sus posibles problemas como también sus potencialidades y elementos positivos procurando por su continuo perfeccionamiento.

El problema del tiempo: cronología y periodización

Marc Bloch (1886-1944) ya había aclarado que el presente es el lente por medio del cual nos apropiamos del pasado. De hecho, le gustaba citar de manera frecuente en sus conferencias aquel proverbio árabe: “El hombre se parece más a su época que a su padre”. Para este historiador, la experiencia cotidiana tenía un valor irremplazable sobre lo que él llamo el contacto directo con el hoy, en el que el tiempo cotidiano, el tiempo vivido y la noción de tiempo social de las personas se constituyen en un elemento consustancial para pensar en el presente como un tiempo histórico que nos permitiría insertarnos en el pasado.

Por su parte, para Fernand Braudel (1902-1985), la historia es hija de su tiempo, el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero. Para este investigador, el historiador tiene mucho que enseñar, en particular en lo referente al manejo del tiempo en una lógica de corta, mediana y larga duración en la historia, en la que los tiempos se entrelazan los unos a los otros.

Desde su particular perspectiva, la historia establece un matrimonio con la sociología, siendo las únicas ciencias globales capaces de extender su curiosidad a cualquier aspecto de lo social. En dicho matrimonio, el tiempo cotidiano e inmediato —de corta duración— se asocia al tiempo coyuntural o de cambio —de mediana duración—, estableciendo

como trasfondo el tiempo estructural (entre ellos el económico) —de larga duración—. “Para el historiador una estructura no es solamente arquitectura, ensamblaje; es permanencia, con frecuencia más que secular, el tiempo es estructura” (Braudel, 1970, p. 125).

En términos comparados, para Fernand Braudel, en historia no existe una sincronía perfecta, una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones del tiempo, lo que sería un absurdo. En la historia comparada, en términos sincrónicos se trabaja sobre coyunturas de cambio teniendo en cuenta que el pasado penetra en el presente. Por lo demás, la historia es un trabajo sobre el tiempo, pero se trata de un tiempo complejo, de un tiempo construido con múltiples caras. El tiempo de la historia está en cierto modo incorporado a las preguntas, a los documentos, a los hechos que construye el historiador. El tiempo no se le presenta al historiador como algo dado, que está allí preexistente a su investigación, sino que es construido por un trabajo característico de su oficio.

Para Antoine Prost (1933), el primer trabajo del historiador es la *cronología*; ante todo, se trata de poner los acontecimientos en un orden temporal. Dicha tarea que parece simple a menudo depara sorpresas, pues los acontecimientos se superponen y se imbrican. El segundo trabajo es el de la *periodización*, la cual en un inicio se trata de una necesidad práctica, en la medida en que no podemos abrazar la totalidad de los hechos sin dividirlos (Prost, 1996). La importancia de la periodización que se trata dentro de la propia cronología es el problema central de la temporalidad moderna. En este contexto, la educación comparada en América Latina en el marco de la historia del tiempo presente puede dividir su periodización en cinco etapas para su abordaje e investigación:

1. Desde el nacimiento de la Unesco en 1945, acompañado de la instalación de discurso del desarrollo, hasta la crítica de la Cepal mediante el discurso de la dependencia en 1967.
2. Desde el discurso crítico de la dependencia en 1967 hasta la crítica de la sociología reproductivista en 1980.
3. Desde la crítica reproductivista de 1980 hasta la instalación del discurso neoliberal en educación en 1990.
4. Desde la instalación del discurso neoliberal en 1990 hasta la instalación casi total de las nuevas tecnologías de la información en el hogar y la escuela en 2012.

5. De la instalación de las nuevas tecnologías en el plano cotidiano, el hogar y la escuela en 2012, a la escuela de la pospandemia por la covid-2019.

La anterior periodización, a manera de propuesta, compromete diversas iniciativas de trabajo, la reinspección y construcción de varios archivos, fuentes documentales, digitales y virtuales, muchas de ellas aún vivas y presentes en la memoria y recuerdo institucional e inclusive personal.

Por lo demás, para abordar el tiempo presente en la historia de la educación comparada en nuestra región, podríamos hacer uso en términos metodológicos del concepto elaborado por Robert Cowen de *transitología*, que nos permite “hacer una lectura de las fuerzas de la historia y del juego de lo doméstico y lo internacional en la construcción de patrones o de nuevos códigos educativos. La educación comparada demanda una perspectiva histórica, como también un énfasis en las relaciones internacionales, políticas económicas y culturales. La transitología nos permite abordar en términos metodológicos fenómenos recientes —que se viven en un periodo de aproximadamente diez años de cambio—, que comprometen visiones políticas de futuro en las cuales se le da a la educación un rol significativamente simbólico y de reconstrucción en los procesos sociales que suponen la pérdida del pasado y la redefinición del futuro (Cowen, 2000b).

Creemos que por medio de la anterior categoría se pueden indagar los cambios que ha vivido la historia reciente de la educación en América Latina desde la segunda mitad del siglo xx a la actualidad, en la que emergen nuevas disposiciones, enunciados, discursos y reformas, por medio de los cuales se busca responder a las nuevas demandas educativas.

Proponer la anterior periodización es importante dado que el tiempo es portador de novedades —de sorpresas—, la cuestión es articular lo que cambia y lo que subsiste. A los historiadores aún nos cuesta problematizar la historia del tiempo presente en la medida en que es una historia vivida, una historia sentida, una historia subjetiva y aún reciente, una historia que se vive y se escribe en un momento convulsionado en el que el historiador debe seleccionar sus fuentes frente al tumulto de información que fluye a diario en los medios digitales de información.

La historia del tiempo presente

Por lo demás, la historia del tiempo presente debe ser pensada desde al menos tres premisas: en primer lugar, una cronología o periodización como punto de referencia temporal; en segundo lugar, el mundo en

transformación; y como tercero, la especialización investigadora. En este sentido, Julio Aróstegui y Jorge Saborido (2005) aclaran que toda historia del tiempo presente tiene la particularidad de que, al estar en curso, debe ser considerada como un suceder cuya evolución y destino posterior el historiador no puede proveer y menos adivinar. No obstante, todo presente histórico tiene un origen de referencia —un acontecimiento—, una fecha en la que podemos ubicar lo que está ocurriendo actualmente.

De tal manera, para estos investigadores, mayo de 1968 da cuenta del fin de una época e inicios de otra en la que afloran nuevas demandas de libertad que el mundo desconocía hasta entonces, de manera particular representó una rebelión generacional en regla frente al mundo forjado por los vencedores de la Segunda Guerra Mundial (Aróstegui y Saborido, 2005). El anterior acontecimiento, sumado a la caída del muro de Berlín en 1989, conocida como el fin del socialismo real, da cuenta de la instalación de una transición de siglo que evidencia un mundo diferente del que forjaron y vivieron los herederos de la guerra mundial de mediados del siglo xx.

Dichos acontecimientos que han marcado la historia mundial reciente no son más que puntos de referencia de una historia global que se encuentra en continua transformación, acompañada de la inmediatez en la información y su carácter global, en la que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son consustanciales a la constitución de una nueva subjetividad mundial caracterizada por el individualismo como valor político contemporáneo (Camps, 1993). En este sentido, con relación a la historia del tiempo presente desde la perspectiva latinoamericana y de habla hispana, debemos destacar los siguientes tres puntos de vista.

En primer lugar, para el investigador Mario Díaz Barrado (1998), la historia del tiempo presente se concibe desde finales del siglo xx como un espacio abierto a la deliberación científica sobre los problemas de nuestro tiempo y, al debate, en cuanto a cuál debe ser la función de la historia como disciplina en la futura sociedad de la información hacia la que nos dirigimos. La historia del tiempo presente se basa en tres elementos orientadores, como lo son: la influencia de las tecnologías digitales, el peso de la sociedad de la información y la necesidad de establecer nuevos fundamentos teóricos y metodológicos para la historia como disciplina, lo que lleva a reconocer ciertas características, de acuerdo con Díaz Barrado (1998):

- *La historia del tiempo presente es una historia mundial.* Ya no puede hablarse de fenómenos locales, nacionales e incluso continentales.

La tierra es algo común a todos, sobre todo porque la información de los acontecimientos llega a todos los lugares de manera inmediata.

- *La historia del tiempo presente no es un nuevo período histórico,* como a veces parece entenderse, incluso desde la planificación de materias, vistas como una simple agregación temporal.
- *La historia del tiempo presente para quienes manejan el uso de las fuentes y la consolidación del archivo es una historia tecnológica.* La tecnología ha provocado el problema del exceso de información mencionado (capacidad de generación, recolección y organización masiva), pero también puede ofrecernos la solución al mismo.
- *La historia del tiempo presente es una historia teórica.* Este punto se plantea como la síntesis entre tecnología y un concepto central que debemos concebir *la historia como contenido de memoria.*

Sin duda, los cambios profundos que vive la sociedad afectan de manera directa a la disciplina histórica, la archivística y a la gestión de la información. El impacto señalado de la tecnología y su reflejo sobresaliente en el entorno de la comunicación y la información han creado nuevos hábitos sociales de consulta de archivos y nuevas formas de investigación, como la etnografía virtual; nuevas maneras de concebir los diarios de campo, de reseñar la información; nuevas formas de fichaje y de clasificación de información y tematización. Se debe acudir a fuentes específicas: prensa, recursos audiovisuales, testimonios orales, estadística, mientras no pueda recurrirse a la documentación de archivo. Así, un acontecimiento se hace inteligible en la medida en que sea documentado por el historiador del tiempo presente (Díaz Barrado, 1998).

En segundo lugar, para Julio Aróstegui *et al.* (2001), la relativa brevedad de la historia del tiempo presente muestra con claridad el carácter de síntesis de esta propuesta, partiendo de la idea de que existe un presente histórico que puede ser definido demarcado y también explicado. La historia del tiempo presente es de gentes vivas —es una historia vivida—, en la que prácticamente todas las personas del último tercio del siglo xx a la actualidad hemos participado de ella. Así, la historia del tiempo presente da cuenta de cambios permanentes y constantes, estrechamente relacionados con las innovaciones tecnológicas, con la información y la comunicación en tiempo real, con la rápida transmisión de las ideas, con las nuevas condiciones del llamado capitalismo flexible. Pero en este apartado

debemos destacar que la historia del tiempo presente como categoría se muestra potente en América Latina para superar esa visión de historia contemporánea instalada por Europa, y desde la cual aún pretenden hacer una lectura de la realidad histórica global (Aróstegui *et al.*, 2001).

En tercer lugar, para Sandra Carli (2008), la historia del tiempo presente establece la posibilidad de repensar una serie de categorías como frontera, transmisión, experiencia, apropiación, identidad, identificación y narración. Lo anterior teniendo en cuenta que la *historia de la educación* es un discurso especializado mediante el cual se busca persuadir y modular una visión del pasado para articularla al presente. La historia de tiempo presente también se muestra potente para retomar temáticas contemporáneas ante todo el concepto de lo público, acompañado de la relación entre educación y política. En esta lógica, la teoría política y la teoría cultural se entrelazan para redefinir el papel de la escuela como configurador de lo social. Actualmente el estatuto mismo de la democracia es cuestionado, las divisiones entre lo privado, lo público y lo íntimo se difuminan, y la generación de conocimiento trasciende las fronteras institucionales de la universidad y la escuela.

Por lo demás, los anteriores investigadores reconocen que en el mundo contemporáneo hay una relación problemática entre el pasado y el presente. De tal manera, el pasado busca ser invalidado por las jóvenes generaciones acompañado de un presente vacío de experiencia. Para Carli (2006):

La experiencia educativa del *tiempo presente* parece mostrar otras lógicas del tiempo en las que la sumisión al pasado y/o apropiación del pasado se torna imposible o al menos más compleja ante la ruptura de la relación entre pasado y presente, paradigmática del ciclo de la globalización y ante la emergencia de formas más temporarias y precarias de las identidades educativas. (p. 48, cursivas fuera del original)

La experiencia educativa se puede pensar de manera significativa a través de la perspectiva biográfica y autobiográfica con el interés de que la tradición cultural no se pierda. Así el *método biográfico* puede permitir vincularnos más directamente con la experiencia educativa de los actores sociales en el presente, atendiendo a los procesos de configuración de sus identidades. Frente a la crisis de la mirada totalizante la biografía es una narración de la experiencia educativa en el tiempo presente que supone mirar la actualidad y permite leer las marcas del pasado en el presente y su reinterpretación.

De tal manera, debemos reconocer que el neoliberalismo ha instalado dos nociones de *tiempo presente*: uno a finales del siglo xx, cuando retoma el pensamiento clásico liberal del papel de la libre empresa en el Estado, bajo el principio de la mano invisible, “dejar hacer-dejar pasar”, achicando al Estado en términos de política social, lo que tuvo un efecto en la educación, particularmente, en lo que respecta a una intención privatizadora; y la noción de *tiempo presente neoliberal* del siglo xxi, regido bajo un principio de competencia y productividad medido en plataformas virtuales estableciendo, por ejemplo, en la universidad una nueva cultura y ética investigativa individualizada; como también el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio se dirime en la nueva visión de tiempo neoliberal. En las investigaciones realizadas por Sandra Carli (2021):

Esa noción permite introducir el registro de la temporalidad en la mirada de la universidad, tensionada entre los estudios históricos, enfocados en el pasado y en la reconstrucción de historias institucionales, y las políticas de educación superior, atentas a la intervención en el presente, a las orientaciones y regulaciones de instituciones y sistemas [...]. Es decir, se trata de ahondar en los regímenes de historicidad predominantes (orientados al pasado, al presente o al futuro) y en momentos de crisis del tiempo y en su impacto en la educación superior. (p. 84)

Por último, debemos manifestar que dichas posturas pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales no son ajenas al proceso de globalización que se está viviendo a nivel cultural. Por ello, y como parte de su desarrollo, es necesario que puedan actualizarse y adaptarse, como ya lo están haciendo. Debemos reafirmar que la educación comparada hace parte de las preocupaciones de la historia del tiempo presente, siendo afectada por la irrupción de la tecnología y la globalización cultural, acompañada de la demanda de asumir nuevas posturas conceptuales, teóricas y metodológicas que debe ser incorporadas al mismo problema de investigación que se busca indagar.

Posibles temas de trabajo para la región de América Latina

Para Felicitas Acosta (2019), la educación comparada en su corriente sociohistórica promueve desde hace tiempo la reconciliación entre historia y comparación como una forma de analizar el encuentro entre configuraciones globales y locales. “La idea de

transferencia de prácticas, así como de su utilización política, esto es, la organización de los sistemas educativos se encuentra en el origen mismo de la educación comparada a mediados del siglo XIX” (Acosta, 2019, p. 137). Como lo hemos leído en las anteriores páginas, en el mundo actual, la historia comparada se constituye en una posibilidad para plantear nuevas preguntas e hipótesis de trabajo producto de las condiciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación acompañadas de la globalización cultural.

La historia de la educación comparada aborda el pasado de las experiencias educativas de al menos dos países bajo principios básicos de semejanza o diferencia histórica, ofreciéndonos una visión más amplia a la ofrecida por la historia nacional. Para que exista comparación en historia de la educación, es necesario que exista cierta similitud entre los hechos, los procesos, instituciones o casos indagados, como también que se encuentren diferencias entre ellos en su conformación. La historia de la educación comparada se basa en el establecimiento *sincrónico* de temáticas y problemas que son vistas como unidades de comparación. Por lo demás, dicha sincronía se logra mediante las transitologías de agenda política que han caracterizado la realidad educativa de la región en las últimas décadas.

De tal manera, para pensar en las posibles temáticas de trabajo de la historia de la educación latinoamericana en el marco de la historia del tiempo presente, en términos de cronología y temporalidad, podemos partir desde 1945, cuando se creó en París la Unesco. Dicho organismo internacional se creó para el mejoramiento de los aspectos técnicos de la enseñanza escolar y extraescolar; para ayudar a los Estados miembros y, ante todo, a los países en “vías de desarrollo”, instaurando programas de desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; estimular y mantener la colaboración internacional, los intercambios internacionales, con fines educativos y culturales, y servir como centro de información para proveer a los Estados miembros de documentación en el campo de la educación y la ciencia. Por lo demás,

a partir de la Segunda Guerra Mundial la educación se convirtió en la mayor rama de la actividad del mundo en cuanto a gastos globales se refiere. En términos presupuestarios, para 1968, ocupaba el segundo puesto de los gastos públicos mundiales después de los gastos militares. (Faure, 1973, p. 61)

De tal manera, el discurso del desarrollo se convierte en el tópico de la posguerra en el que toma cuerpo la teoría del capital humano, acompañado

de la inversión social⁴. La Unesco se centró, así, en cuatro problemas importantes a solucionar: realizar la expansión cualitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos y la modernización de los contenidos y los métodos.

Es en este marco de la discusión que la Unesco da a conocer años después, en 1973, el informe liderado por Edgar Faure, *Aprender a ser*, en el que toman cuerpo los ejes de la discusión de finales del siglo XX, tales como educación permanente, ciudad educativa, educación informacional y tecnológica. Estas líneas de trabajo, desde entonces, se trasladaron a la política educativa de nuestros países, acompañadas de la masificación de la educación infantil, la educación secundaria o del bachillerato, la educación de adultos y la escolarización de la población en general, como derecho social.

Para esta misma época, en 1971, Philip Coombs, en su libro *La crisis mundial de la educación*, consideraba que los problemas educativos en el mundo resultaban de la conjugación histórica de cinco variables: el aflujo de alumnos, la aguda penuria de recursos, el crecimiento de los costos, la inadaptación de los productos y la inercia y la ineficacia del sistema. En sus reflexiones, el autor aclaraba también que los sistemas educativos nacionales estaban condenados a la existencia de *una crisis* producto de la escasez de fondos, escasez de profesores (particularmente, en el área de ciencias, matemática y tecnología), escasez de aulas, material didáctico; escasez de todo, excepto de estudiantes. La naturaleza de la crisis se debía comprender a través de tres enunciados: *cambio, adaptación y disparidad*, que atraviesan la enseñanza y afectan a la sociedad en general.

De hecho, para Coombs, la crisis de la educación es tomada con ironía, pues esta se produjo en medio de una virtual expansión del conocimiento. De tal manera, la educación como principal creadora y transmisora de conocimiento fracasa en términos de lo que es la investigación que ella misma promueve. La educación, desde esta época, se instaló en una

4 Por lo demás, organizaciones como la Unesco son herederas del concepto del tiempo social del siglo XIX, que llevaba implícito la noción de progreso y linealidad claramente establecidas por los trabajos económicos de Carlos Marx en *El capital*, y por las ciencias sociales en general. El tiempo se movía hacia adelante de manera predecible y las ciencias sociales tenían la misión de analizarlo. No obstante, la confianza y la linealidad del tiempo futuro ha cambiado, la crisis ambiental, el calentamiento global y, de manera reciente, la pandemia producida por la covid-19, entre otras, generan un escepticismo hacia el futuro, acompañado de la crisis de las teorías, de los grandes relatos lo que ha afectado a las ciencias sociales.

posición renuente y ambigua: si bien exhorta a los demás sectores de la sociedad al cambio, ella se resiste a la innovación en sus propios asuntos.

Desde la perspectiva de este autor, la crisis del discurso del desarrollo de manera directa afectaría la crisis mundial de la educación. En dicha crisis, los maestros se constituyen en el elemento central para mejorar desde entonces el sistema educativo, en el sentido en que se debe obtener una suficiente cantidad de profesores, pero de muy buena calidad en su proceso de formación. Lo que pone al sistema educativo en desventaja, debido a que las demás profesiones ofrecen, por lo general, un mejor salario, por lo que llegan a la labor docente una cantidad de candidatos de segunda clase. En sus palabras:

La escasez más aguda de maestros bien calificados se ha manifestado en las ciencias, en las matemáticas y en varios campos de la técnica, en los cuales ha sido también mayor la escasez total de mano obra. El resultado neto de esta carencia ha sido un sensible descenso en la formación del maestro [...]. La eficiencia futura del cuerpo docente en todos los países estará influenciada, definitivamente, por lo que ocurra con el salario de los maestros con respecto a los otros salarios. (Coombs, 1971, p. 54)

Para este intelectual, si no mejoraba la anterior situación, la educación seguiría cosechando los más modestos residuos entre las disponibilidades de la mano de obra que ofrece la sociedad. Así mismo, los más cualificados debían vincularse a las instituciones formadoras de docentes para garantizar un idóneo proceso formativo. Dentro de las tácticas para mejorar la calidad de la educación, se encuentran: la modernización de la administración docente, la modernización del personal docente, la modernización del proceso educativo, el fortalecimiento de las finanzas de la educación y un mayor énfasis en la educación informal o de aquella educación que se garantiza por fuera de la escuela.

En este contexto, en la década de 1970, vendría la crisis del discurso del desarrollo, acompañado de su respectiva crítica desde la teoría de la dependencia económica, discusión que tuvo un origen económico, pero que incidió en el campo de las ciencias sociales y, desde luego, en el campo de la educación. En términos económicos, para entonces, los investigadores cobijados desde la Cepal comprobaban que América Latina seguía siendo productora de materias primas y alimentos, esto evidenciaba, además, un deterioro social con relación a los países del primer mundo. De acuerdo con el balance realizado por Guillermo O'Donnell (2006), las primeras "disonancias" o formulaciones de "la dependencia" en términos críticos de

las ciencias sociales latinoamericanas toman cuerpo desde la Cepal, en la producción académica de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Falleto, en su libro *Dependencia y desarrollo*, que fue dado a conocer primero a manera de informe en 1967; acompañado del libro de André Gunder Frank, publicado en el mismo año, *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*.

Los anteriores análisis se dieron en momentos en que la Revolución cubana y los regímenes militares en la región incidían en las posturas académicas de los intelectuales; algunos optaron por la posición de "democratizar la democracia", es decir, por una postura crítica más que de izquierda. Para varios académicos de la Cepal a pesar de una aparente superación de la discusión vivida en diversas transiciones económicas y políticas, en el fondo los problemas de la dependencia —diagnosticados en los años setenta— se mantienen intactos hasta inicios del siglo XXI.

En la década de 1980, se ubica la denominada *postura crítica*, que se sitúa por fuera de las corrientes que fueron designadas como "reproductivistas". Dicha posición, que fue liderada en Europa por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, a través de su libro *La reproducción* —en el que toda actividad pedagógica es objetivamente violencia simbólica— (Bourdieu y Passeron, 2001), tuvo una serie de asiduos seguidores en América Latina, que se apropiaron de sus teorías para realizar una fuerte crítica al sistema educativo de sus países.

De tal manera, las teorías del desarrollo, promulgadas por la Unesco, tendrían un cuestionamiento económico con incidencia política y académica, y con ello se constituiría el discurso de la dependencia mediante el cual se desmitifica la educación como eje central para lograr el progreso en América Latina. En este aparte, según Mollis (1993):

Dentro de las perspectivas críticas de la educación comparada y fuera de la corriente que integran los denominados "reproductivistas", se encuentran el análisis del sistema mundial y las corrientes teóricas de la dependencia.

Los teóricos del "reproductivismo" analizan la contribución de los sistemas escolares a la "reproducción social de la división de clases" y al mantenimiento de los intereses de las clases dominantes respecto a la formación de la fuerza de trabajo apta para la reproducción de las relaciones capitalistas en una sociedad determinada. (p. 8)

Para Juan Carlos Tedesco (1983), el reproductivismo como teoría contestataria rompió con una tradición teórica muy antigua, en la cual la acción educativa era concebida siempre en términos de su potencialidad transformadora con respecto a

las desigualdades sociales, políticas y económicas. La introducción del reproductivismo coincidió en América Latina, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración hacia las ciudades, industrialización y terciarización de la economía y las ocupaciones, acompañada de crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico.

Así, la postura crítica del reproductivismo se da en el marco de la teoría de “la crisis” y “conflicto social” promovido por la Cepal en América Latina. De tal manera, el reproductivismo intentó responder a los interrogantes acerca de cómo se construye el consenso, la hegemonía y la dominación en el marco de sociedades caracterizadas por una fuerte estabilidad ideológica en la región.

Para Germán Rama (1983), en América Latina, en la década comprendida entre 1970 y 1980, los grupos populares realizan demandas educativas muy por encima de su capital cultural para sus hijos, asumiendo la educación como un posible factor de movilidad social e integración real a la nación. Se estableció para ese entonces, que entre mayor nivel de escolaridad y acumulación de bienes culturales se accedía a un mejor empleo, se lograba un ascenso social y una mayor identidad hacia el proyecto nacional. El espacio educativo generó presiones antagónicas: las grandes mayorías reclamando una educación universal y los grupos de la cúpula tratando de anular el efecto igualitario de la educación.

Por lo demás, por medio de la corriente teórica de la *dependencia*, se abordó el análisis del sistema mundial, estableciendo como conceptos clave los de centro y periferia, hegemonía y reproducción, que se emplearon para explicar la dinámica del funcionamiento de la estructura del poder mundial —el *sistema mundo*—, que no es una teoría sobre el mundo social o sobre una parte de este, es más bien una protesta contra las maneras como se estructuró la investigación científica social, para todos nosotros, desde su concepción, a mediados del siglo XIX (Wallerstein, 1998). Desde esta postura, se hace referencia al ejercicio unilateral del poder por el centro (los dominantes) sobre la periferia (los dominados), trascendiendo las estructuras formales de observación que establecieron las ciencias sociales modernas.

Luego, en la década de 1990, presenciáramos la irrupción del discurso neoliberal en educación, en el que se instalan nuevos enunciados, como las necesidades básicas de aprendizaje, la competitividad, la eficiencia, la calidad en educación, entre otros, que hacen parte de la nueva política educativa. En

palabras de Alberto Martínez Boom (2004) se pasa de la escuela expansiva a la escuela competitiva, en la que la educación bajo un discurso neoliberal se casa con conceptos de competencia y su implicación en la calidad en educación. De tal manera, en las últimas décadas del siglo XX, entra en crisis el modelo desarrollista instado por las agencias internacionales, ya no solo de la Unesco, sino del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En la nueva agenda neoliberal, se instalan enunciados como equidad, competitividad y calidad, acompañados de otros, como la evaluación de los aprendizajes, el culto a la eficacia y la profesionalización docente. Las anteriores expresiones serían parte de las agendas temáticas para ser abordadas por las agencias internacionales, los centros de investigación y las universidades más destacadas de la región. Para inicios de los años noventa, se abandona la premisa ingenua de que la educación es el eje del cambio social, y se establece más bien una serie de requisitos previos y cambios sustantivos en la estructura política, económica y social del país.

De acuerdo con Alberto Martínez Boom (2004), en este último periodo hay un traslado hacia el discurso de *las necesidades básicas de aprendizaje* como eje fundamental de cualquier acción educativa y que fue facilitado por tres elementos importantes: el desprestigio de la escuela, la crisis del paradigma de la investigación educativa y la irrupción de la revolución tecnológica y la globalización cultural.

Así, los ejes de gravitación que definen los nuevos ejes temáticos de la discusión, para el nuevo siglo, fueron: la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jontiem, en 1990; los resultados de la reunión de ministros de Educación de Quito, en abril de 1991; el informe de J. Delors, *La educación encierra un tesoro*, de 1996; y la influencia del Banco Mundial en la generación de políticas públicas en educación (Martínez, 2004).

En este último contexto, el discurso expansionista sobre educación se desplaza hacia el campo del aprendizaje, con lo cual se prefiguran escenarios alternativos y posibles planes de acción. Así, la educación, pensada desde el eje del aprendizaje que se materializa en el nuevo contexto cultural, cambia totalmente la agenda para el siglo XXI, cambia el tono, cambian los contenidos, cambian las prioridades y cambia el valor mismo de la educación. Frente al anterior panorama, la educación comparada en el marco de la historia del tiempo presente emerge como una disciplina de gran utilidad política en la búsqueda de soluciones a problemas que, en cierta manera, han afectados a diversos países de América Latina.

Por consiguiente, creemos que algunos puntos de la agenda internacional, trazados desde 1945 a la actualidad, se deben convertir no solo en punto de corte temporal, sino en ejes temáticos de investigación de una historia que compromete el actual devenir educativo de la región. La historia de la educación latinoamericana abordada desde la historia del tiempo presente puede afrontar objetos como: la expansión de la escuela en la región y sus crisis, la incidencia del conductismo y la tecnología educativa, la irrupción de la educación popular y las pedagogías críticas, la historia social de la educación, la crisis de la educación y la pedagogía, el rol de maestro, las prácticas de enseñanza y su transformación, el currículo, los métodos, los beneficiarios, los significados de la cultura escolar, dados por los estudiantes o por los docentes; las políticas educativas según los niveles, las ideologías ocultas en los contenidos escolares.

También, desde una perspectiva crítica, las líneas de acción de la agenda liberal y neoliberal, como la competitividad, la evaluación, la formación docente, la educación no formal e informal, la incidencia de las nuevas tecnologías en la educación, el crecimiento de la educación superior, como también el papel de la OCDE y su programa PISA en educación, entre otros.

En la última coyuntura, han tomado fuerza temas como la pobreza del sur y su impacto en la educación; la articulación entre desarrollo sostenible y educación; escuela y educación rural; educación y multiculturalismo; educación y medio ambiente, y educación para la paz, el género y la diversidad sexual en la escuela, entre otros. Por último, la incidencia de la covid-19, la pandemia y el confinamiento en la transformación de las prácticas educativas y escolares desde 2020 a la actualidad. Con base en este y otra serie de posibles temas investigativos en la discusión es que debemos ubicar cronologías y temporalidades, vistas como transitologías, acompañadas de nuevos conceptos y de una flexibilización de metodológica que nos permitan abordarla la educación comparada de América Latina en el marco de la historia del tiempo presente.

Al reconocer nuestro particular panorama, se evidencia que la educación comparada, vista desde el tiempo presente, no se puede iniciar bajo un principio antepuesto, sino debe pasar por una iniciativa de reflexión y consenso en el colectivo de investigadores que pretendan trabajar bajo esta propuesta. Por lo demás, los procedimientos de comparación, en términos investigativos, procuran volver a las temáticas y a las fuentes ya con otro lente de lectura

e intentan rescatar el acontecimiento, es decir, buscar lo singular para pensarlo de nuevo en términos latinoamericanos donde la sincronía y transitología del acontecimiento a comparar entran a ser valorados desde una perspectiva integrada.

Finalmente, debemos reconocer que, a pesar de la falta de tradición en educación comparada y en historia de la educación comparada —acompañada de sus implicaciones conceptuales y metodológicas—, debemos avanzar en esta propuesta en nuevos escenarios académicos que propenden por una mirada regional de nuestro pasado con el interés de incidir en la educación del tiempo presente, su impacto y sus políticas. La actualización del método necesariamente implica una lectura de lo global a lo local y viceversa, para abordar *unidades de análisis* más amplias a los Estados-nación, ya que la globalización sumada a la nueva tecnología ofrece a la educación comparada la posibilidad de renovarse en América Latina.

Referencias

- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2017). La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista Educación, Sociedad y Cultura*, 57-75. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Guillermo_etal.pdf
- Acosta, F. (2019). Relaciones entre historia de la educación y educación comparada. En N. Arata y P. Pineau (Coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 135-156). FILO-UBA
- Aróstegui, J., Buchrcker, C. y Saborido, J. (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Biblos; Crítica.
- Aróstegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Biblos; Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción*. Proa.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Editorial Crítica.

- Cardozo H. y Falleto, E. (1967). *Dependencia y desarrollo en América. Ensayo de sociología histórica*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Carli, S. (2008). Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. *Anuario de Historia de la Educación Argentina*, (9), 39-55.
- Carli, S. (2021). Universidad pública y neoliberalismo. Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa. En E. Treviño Ronzón (Coord.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina* (pp. 82-99). Ediciones De Lirio-México.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Cowen, R. (2000a). La educación comparada: introducción al dossier. *Propuesta Educativa*, 10(23), 4-7.
- Cowen, R. (2000b). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa*, 10(23), 32-39.
- Díaz Barrado, M. (1998). Historia del tiempo presente y nuevos soportes para la información. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (20), 41-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110041A>
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza; Unesco.
- Gunder Frank, A. (1967). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Lijphart, A. (1971). La política comparada y el método comparativo. *Revista Latinoamericana de Política Comparada*, 1(1), 215-242.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Mollis, M. (1993). La educación comparada de los 80: memoria y balance. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie201236>
- O'Donnell, G. (2006). Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro. *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia* (pp. 189-204). Prometeo.
- Rama, G. (1983). Transición estructural y educación: la situación de la juventud. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 9-32. <https://doi.org/10.17227/01203916.5092>
- Tedesco, J. C. (1983). "Reproductivismo" educativo y sectores populares en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (11), 1-20. <https://doi.org/10.17227/01203916.5088>
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.



Título: Conciencia

Autor: Guillermo Quintero

Técnica: Grabado

Fundamentos antropológico-pedagógicos en el pensamiento de Platón y Aristóteles

Anthropological-Pedagogical Foundations
in the thought of Plato and Aristotle
Fundamentos antropológico-pedagógicos
no pensamento de Platão e Aristóteles

Karina Ximena Buitrago-Martínez* 

Fecha de recepción: 23 de diciembre de 2022
Fecha de aprobación: 28 de febrero de 2023

Para citar este artículo

Buitrago-Martínez, K. X. (2023). Fundamentos antropológico-pedagógicos en el pensamiento de Platón y Aristóteles. *Pedagogía y Saberes*, (59), pp. 69–82. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17552>

** Candidata a doctora en Humanidades, Humanismo y Persona. Universidad de San Buenaventura. kbuitrago@educacionbogota.edu.co



Resumen

Si bien la antropología de la educación, como campo de estudio, tiene un origen reciente a comparación de la historia humana y de la historia de la educación, es preciso entender, en primer lugar, que la educación se constituyó como “una preocupación central en el mundo antiguo” (Angarita, 2016, p. 163), que la llevó, de acuerdo con Noguera-Ramírez (2019), a ser el proyecto más ambicioso y significativo de la humanidad para ese momento¹. En segundo lugar y derivado de esta preocupación, las primeras contribuciones que surgieron sobre la educación del hombre tienen elementos que merecen mayor comprensión en torno a las posibilidades que tiene el ser humano de educarse para *ser más*² a la luz de la antropología de la educación. Por lo anterior, este artículo de revisión se ocupará de desarrollar las primeras visiones antropológicas del ser educable bajo el lente de la teoría antropológica de la educación de José María Barrio Maestre, con particular precisión en los dos principios de educación contemporáneos claves: la *educabilidad* y la *educandidad*.

Palabras clave

educación; antropología de la educación; principios de educación; formación; aprendizaje

Abstract

Although the anthropology of education, as a field of study, has a recent origin compared to human history and the history of education; it is necessary to understand, first of all, that education was constituted as “a central concern in the ancient world” (Angarita, 2016, p. 163), taking it, according to Noguera-Ramírez (2019), to be the most ambitious and meaningful project of humanity for that moment. Secondly, derived from this concern, the first contributions that emerged on the education of man have elements that deserve greater understanding around the possibilities that the human being has to educate himself to be more³ in the light of the anthropology of education. Therefore, this review article will deal with developing the first anthropological visions of the educable being, under the lens of the anthropological theory of education of José María Barrio Maestre, with precision in the two key contemporary education principles: *educability* and *educandability*.

Keywords

education; educational anthropology; principles of education; training; learning

Resumo

Embora a antropologia da educação, como campo de estudo, tem uma origem recente em relação à história da humanidade e à história da educação; é necessário entender, primeiramente, que a educação se constituiu como “uma preocupação central no mundo antigo” (Angarita, 2016, p. 163), levando-a, segundo Noguera-Ramírez (2019), a ser o projeto mais ambicioso e significativo da humanidade naquele momento. Em segundo lugar, derivado dessa preocupação, as primeiras contribuições que surgiram sobre a educação do homem possuem elementos que merecem maior compreensão sobre as possibilidades que o ser humano tem de se educar para ser mais⁴ à luz da antropologia da educação. Portanto, este artigo de revisão se ocupará em desenvolver as primeiras visões antropológicas do ser educável, sob a lente da teoria antropológica da educação de José María Barrio Maestre, com particular precisão nos dois princípios fundamentais da educação contemporânea: a *educabilidade* e a *educandidade*.

Palavras-chave

educação; antropologia da educação; princípios da educação; formação; aprendizagem

- 1 Este artículo es una revisión de un tema específico: las primeras visiones antropológicas del hombre como ser humano educable que se desarrollaron en la antigua Grecia gracias a los planteamientos de Platón y Aristóteles.
- 2 Según Barrio (2016), el concepto de *ser más* hace referencia a las posibilidades que se tienen para ir más allá de lo que el humano es gracias a su inacabamiento. A partir de las reflexiones de la antropología de la educación se encuentran perspectivas educativas que permiten direccionar el crecimiento humano para perfeccionar el estado de incompletud que lo caracteriza.
- 3 According to Barrio (2016), the concept of being more refers to the possibilities that exist to go beyond what the human is thanks to its incompleteness. From the reflections of the anthropology of education, there are educational perspectives that allow directing human growth to perfect the state of incompleteness that characterizes it.
- 4 Segundo Barrio (2016), o conceito de ser mais refere-se às possibilidades que existem para ir além do que o humano é graças à sua incompletude. A partir das reflexões da antropologia da educação, surgem perspectivas educativas que permitem direcionar o crescimento humano para o aperfeiçoamento do estado de incompletude que o caracteriza.

Introducción

La antropología de la educación, disciplina que se comienza a desarrollar y a estructurar a mediados del siglo xx, según Runge *et al.* (2015), es comprendida como un campo de reflexión flexible que estudia al ser humano en su dimensión de ser formable, ser capacitado y estar necesitado de educación. Sin embargo, las inquietudes respecto al hombre y a sus diferentes dimensiones, de acuerdo con Saavedra y Saavedra (2020), son tan antiguas como la historia misma del ser humano que se ha conducido a través del propósito de humanización. En este mismo sentido, Heredia (2020) agrega que la humanización permite la movilización de la racionalidad junto con sus diferentes formas de expresión.

Se puede afirmar que, como disciplina, la antropología de la educación es muy reciente, pero los fundamentos que la estructuran tienen una base histórica y filosófica de gran envergadura que se desprende de la pregunta base de todo cuestionamiento antropológico: ¿qué es el hombre? De este modo, revisar los aportes de los filósofos griegos Platón y Aristóteles en cuanto a su visión de hombre como ser educable puede ofrecer posibilidades interesantes de análisis a partir de dos elementos contemporáneos de la antropología de la educación que José María Barrio Maestre, doctor en Filosofía, resalta con una gran importancia: la *educabilidad* y la *educandidad*.

En primer lugar, la *educabilidad*, que hace referencia “a las condiciones de posibilidad de la educación” (Barrio, 2016, p. 25), es también conocida por otros autores como la *formabilidad*, cuya noción conceptual encierra las condiciones de maleabilidad y ductilidad del ser humano que le permiten educarse, aludiendo además a “la condición de incompletud humana que lleva al ser humano a tener que formarse y aprender y, por tanto, a considerarse como un sujeto necesitado de educación” (Runge *et al.*, 2015, p. 12). En otras palabras, según Runge y Garcés (2011), el ser humano no nace determinado, sino inacabado y se determina a lo largo de la vida a través de la educación.

En segundo lugar, la *educandidad* “se refiere a las condiciones que harían necesaria la educación” (Barrio, 2016, p. 25). Esto aparenta contradecir lo planteado en la *educabilidad*, aunque en realidad convergen conceptualmente, ya que “las condiciones últimas que hacen posible la educación son también las que la hacen necesaria” (Barrio, 2016, p. 25). Este autor sugiere que son tres las condiciones fundamentales que posibilitan el proceso de educación; estas constituyen el corazón de los estudios antropológico-educativos hacia el inacabamiento del ser

humano y que lo convierten en *educable* y *educando*: el hombre no es un animal de instintos puros, el hombre es un ser de realidades y de irrealidades.

Para entrar en materia, tanto Platón como Aristóteles coinciden en una visión antropológica de hombre como “un híbrido de materia y espíritu (cuerpo y alma)” (Barrio, 1998, p. 40) y, aunque ambas posturas presentan diferencias importantes, constituyen una base filosófica que ha sido ampliamente debatida, discutida y contrastada a lo largo de la historia. Además, ha sido inevitable el interés del ser humano por saber qué es y quién es; tal cuestionamiento en el Mundo Antiguo incluyó también la necesidad de pensar en cómo educarlo para prolongar el proceso de humanización que lo diferencia de los demás seres de la naturaleza.

Platón y el mito de la caverna como alegoría a la educación

La relación dual entre alma y cuerpo

Vale la pena iniciar este apartado afirmando, desde la postura de Chacón Ángel y Covarrubias Villa (2012) que, las primeras formulaciones teórico-prácticas que sustentan la pedagogía en torno a la reflexión de la educación del hombre fueron planteadas por Platón, en cuya perspectiva, bajo el lente observador de Fierro (2013), el ser humano es concebido bajo una idea “dualista sustancialista”, en búsqueda de la separación, liberación y purificación del alma con respecto del cuerpo, evidenciando que “la unión entre materia y espíritu es debilísima, sutilísima, puramente accidental, en el sentido de que es eventual el hecho que se den unidos” (Barrio, 1998, p. 40).

Por una parte, su idea de espíritu está estrechamente ligada al conocimiento, así que el ser *educable* de Platón fundamenta la adquisición del conocimiento en su teoría de las ideas⁵, mientras que el cuerpo es un impedimento para alcanzarlo⁶. Por otra parte, el cuerpo debe ser educado a través de la gimnasia, de tal modo que exista un balance con el alma que se

5 Esta teoría se sustenta en la concepción de un mundo inteligible y suprasensible que representa la realidad: el ser o el mundo de las ideas; todo aquello que no es real resulta ser una copia de las ideas (Raphael, 2004, p. 23).

6 “Platón une la teoría de las ideas con la teoría del conocimiento y la existencia de un alma inmortal y preexistente. El alma está prisionera en el cuerpo. La muerte es una liberación del alma que le permite regresar al mundo de las ideas. Una vez que el hombre, especialmente el filósofo, ha tenido conocimiento de las cosas a través de la percepción sensorial, necesita liberarse de las ataduras sensibles para elevarse y recordar el conocimiento de las cosas perfectas” (Hidalgo *et al.*, 1998).

ilustra gracias a la música y así garantizar el cuidado del alma: la rudeza de la actividad física y la dulzura de las artes forma almas sabias y valientes (Platón, 370 a. de C./1988, III, 410c, 410d, 410e).

García Casanova (2008) señala que Platón, en su diálogo *Menón*, argumenta que el espíritu reencarna muchas veces y que lleva en sí todas las cosas que ha visto y que ha aprendido. En otras palabras, el alma, mas no el cuerpo, es capaz de buscar y albergar el conocimiento. Respecto a educar al hombre en gimnasia, se argumenta que aunque el cuerpo se trabaje lo suficiente a través de actividad física no será capaz de brindarle bondad al espíritu, “pero en el caso inverso un alma buena, por medio de su excelencia, hará que el cuerpo sea lo mejor posible” (Platón, 370 a. de C./1988 III, 403d); más adelante en este texto se hablará con mayor detalle acerca de la virtud.

Por lo anterior, una primera imagen del hombre *educable*, desde una antropología platónica, se centra en la importancia del alma como adquisidora de conocimiento y perfeccionadora a través de las virtudes. Del mismo modo, según Barrio (1998), al existir una relación eventual o accidental entre alma y cuerpo, la antropología platónica califica al cuerpo como corrupto y principio de maldad dada la condición de mortalidad que le impide al alma vivir como en realidad es. Por lo anterior, el ser *educable* estará siempre en la búsqueda de liberarse de su carnalidad para poder adquirir el conocimiento.

El ideal de educación, a la luz del pensamiento de Platón, se explica a través del mito de la caverna⁷, el cual contiene diversas nociones que aportan más elementos a la visión del hombre como ser *educable* ante la relación accidental entre materia y espíritu. En principio, Platón compara la naturaleza del ser humano al que le falta educación con personas que desde su niñez están encadenadas de cuello y piernas en el fondo de una morada subterránea que, si bien recibe la luz exterior en su entrada, las cadenas impiden que las personas volteen a mirarla. Allí, en la oscuridad, solo pueden percibir un fuego que se sitúa delante de ellos y las sombras que se proyectan de los otros hombres que hablan, llevan y traen distintas figuras y utensilios (Platón, 370 a. de C./1988, VII, 514a).

Ante esta metáfora de Platón, se erige una visión de hombre *educable* cuya alma, capaz de adquirir conocimiento, se encuentra atrapada en un cuerpo que no le permite ver la luz real y que se debe conformar con lo poco que sus ojos pueden observar. En cuanto a la *educandidad*, son evidentes las condiciones que

este filósofo plantea, a modo de barreras u obstáculos como necesarios de sobrepasar para alcanzar el conocimiento. Dicho de otro modo, aquí se percibe una visión de hombre necesitado de educación porque desde su niñez está encadenado a la ignorancia.

El mundo sensible y el mundo (real) de las ideas del ser educable

Otro ángulo de interpretación de este apartado del mito, desde la mirada del conocimiento que se adquiere a través de la educación, se centra en dos mundos para el hombre *educable* y *educando*: el mundo sensible y el mundo de las ideas. De acuerdo con Orozco-Giraldo (2012), el primer mundo se relaciona con todo aquello que es percibido por los sentidos; el mito lo representa a través del fuego y las sombras que proyecta, el cual resulta ser apariencias, mas no la realidad misma del conocimiento. Justamente, desde la perspectiva de Calva González (2013), esta vendría siendo la naturaleza de un hombre no educado porque no tiene acceso a la luz real del conocimiento para poder ver las cosas, y no sus sombras, como lo que son en realidad.

Es evidente, a la luz de Platón, según el análisis de Boeri (2005), la limitación que tienen los sentidos del ser humano para aprehender la verdad al percibir únicamente imágenes copiadas del mundo de las ideas, lo que constituye una necesidad de salir de ese plano sensible; en otras palabras, según Chacón Ángel y Covarrubias Villa (2012), el cuerpo, como materia poseedora de los sentidos, solo tiene acceso al mundo sensible, en cuyo interior tiene atrapada el alma. Tal necesidad del percibir el conocimiento como en realidad es, desde la mirada de Orozco-Giraldo (2012), encuentra sosiego en el mundo de las ideas, representado por el sol que se encuentra en el exterior de la caverna, y que solo puede ser percibido por la razón y el alma.

Ahora, para hablar de la *educabilidad* del hombre, desde una postura platónica, también es preciso entender que este se encuentra inmerso en la ignorancia porque nunca ha visto la luz, solo las sombras que le son proyectadas a modo de copias de la realidad. De acuerdo con Calva González (2013), el hombre que solo percibe tinieblas, además de no tener el conocimiento real, se deja guiar por la opinión y no por la razón, surgiendo así la imperante necesidad de formarlo ante un mundo de posibilidades de ser educado. Para ello, Platón (370 a. de C./1988, VII, 515c) plantea la situación en la que las cadenas se liberan y el individuo es obligado a salir para curar su ignorancia. Esta es una metáfora de la necesidad natural que tienen los hombres de ser educados, es decir, de *educandidad*, sin importar el trabajo que esto represente: “y si se le

7 El mito de la caverna fue escrito por Platón e incluido en el capítulo VII de su obra *La República*.

forzara a mirar hacia la luz misma, ¿no le dolerán los ojos y trataría de eludirla, volviéndose hacia aquellas cosas que podía percibir, por considerar que estas son realmente más claras que las que se le muestran?” (Platón, 370 a. de C./1988, vii, 515e).

También se deja entrever el hecho de que el aprendizaje y el razonamiento no son procesos fáciles, ya que en el mito se describen las primeras dificultades con las que se enfrenta quien tiene la intención de sacarlo de la oscuridad, “¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver un solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?” (Platón, 370 a. de C./1988, vii, 516a). La metáfora de luz es precisa para explicar no solo el hecho de la asociación con conocimiento, sino también se tiene en consideración la sensación física que se produce cuando una persona ha estado mucho tiempo en la sombra y se somete a la luz, causando irritación y falta de visión momentánea.

El maestro alumbrador y la ardua tarea de aprender

Por su parte, Guerrero (2021) reconoce en el mito el rol del maestro, siendo evidente el hecho de que el individuo es obligado a liberar sus cadenas por alguien más, ya que, desde la *educandidad*, el ser humano necesita de la educación. A partir de este momento, vienen unos procesos que son atribuidos a una tercera persona distinta al hombre que se va a educar:

Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado de tabique y se les obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que veía eran más verdaderas que las que se le muestran ahora? (Platón, 370 a. de C./1988, vii, 515f)

Desde esta perspectiva, y apoyada por Gallego Badillo y Pérez Miranda (1998) en la visión de hombre *educable* de Platón, este debe ser formado por alguien más, configurando así el reconocimiento del otro en la capacidad de *educabilidad* que tiene el ser humano, en la que es evidente un acompañamiento como posibilidad de realización de su proyecto como persona.

De acuerdo con Calva González (2013), el mito recoge unas características específicas para pensar en un perfil de ese maestro: primero, debe ser alguien que haya sido previamente liberado de sus cadenas; segundo, debió haber salido a la luz y haber visto las cosas como en realidad son. La realidad debe ser el punto de partida de cualquier maestro, tal como lo argumenta García (2017): “Para educar necesitamos observar la realidad, comprenderla en su complejidad

y totalidad, sin tapujos ni ensoñaciones” (p. 20). No obstante, tener estas características es aún insuficiente. Esos profesores liberados de su ignorancia tienen un rol particular: “Deben regresar con los que se quedaron en la caverna y llevarlos cuesta arriba para que ellos también vean la luz, la realidad de las cosas, y se alejen de la opinión y caminen hacia la razón y el conocimiento” (Calva González, 2013, p. 9), lo que se convertiría en un proceso cíclico de búsqueda de la verdad.

Cabe recordar en este punto que el hecho de aprender no es un asunto fácil, como se ilustró previamente a través del mito. Sin embargo, desde la visión de Biesta (2016), es justamente la resistencia a aprender un punto de partida para la educación, por lo que la tarea del maestro es permitir el encuentro entre el ser humano *educable* y el mundo. De este modo, y apoyado en el punto de vista de Barrio (1998), se configura otro argumento potente propio de la antropología pedagógica: la resistencia a lo nuevo se presenta aquí como una condición humana del ser *educable*; esto interpela al maestro a perfilar imágenes antropológicas reales de los seres humanos que se quieren educar, y suministraría las directrices principales de su labor en la enseñanza.

Se afirma también, desde el punto de vista de la filosofía platónica que “el maestro es el alumbrador y la confianza que le confiere a un sujeto para sacarlo del mundo de las ilusiones se ve moderada sin cesar por la certeza que no es, que nunca es el genitor” (Meirieu, 2009, p. 38). En otras palabras, y según la postura de Ballén (2010), el maestro es alguien diferente a su núcleo familiar y tiene un propósito establecido en el proceso de formación de sus *educandos*: proveer una buena educación para que el cuerpo y el alma alcancen la perfección.

La educación como posibilidad de liberación

Una vez aclarado el rol del profesor en el mito de la caverna, en torno a la liberación de otros hombres atrapados allí y también como elemento clave en los procesos de *educabilidad* y *educandidad* del ser humano, Guerrero (2021) asocia el término de educación con el de liberación, al argumentar que esta vendría siendo el proceso mediante el cual el hombre consigue “salir de la caverna”. Cabe precisar que ella diferencia el concepto de educación que tenía Platón y el que tenemos hoy en día: el primero tiene un carácter subjetivo que se refiere a la formación de un sujeto que lo conduce a su “salida de la caverna”, mientras que en la actualidad se tiene en cuenta el carácter objetivo de la educación como abarcadora de contenidos (Guerrero, 2021, p. 220).

Al respecto, se deben encontrar pistas en el mito para comprender en qué consiste este proceso y por qué se puede asociar con la figura de liberación. La primera pista es planteada por Platón al argumentar que el alma está encerrada en el cuerpo, a modo de castigo, ya que “el cuerpo es malo y principio de maldad”, de tal forma que la vida del hombre “estibaría en prepararse para la muerte, que es su auténtica liberación” (Barrio, 1998, p. 41). Desde esta perspectiva platónica, la *educabilidad* y la *educandidad* del hombre solo concluirían con la muerte, por lo que podría asociarse al elemento antropológico educativo del inacabamiento humano. En concordancia con Pérez Alonso-geta (1998), el estado de inacabamiento no solo está relacionado con la formación que el ser humano busca para perfeccionarse, sino que esta misma búsqueda es infinita debido a que los asuntos de las personas evolucionan constantemente a medida que recurren a la educación para “perfeccionarse”.

La dialéctica como medio para la liberación y la búsqueda de la verdad

Mientras llega el momento de la liberación total representada en la muerte y como segunda pista que relaciona el concepto de educación con el de liberación, Platón recurre a la dialéctica para alcanzar tal objetivo. Como primera medida, el filósofo establece en el método dialéctico “la necesidad de recorrer los dos caminos opuestos a la hora de buscar la verdad”, es decir, postular una hipótesis afirmativa, y examinarla bajo el lente de la misma hipótesis planteada negativamente (Spangenberg, 2020, p. 11). Otro punto de interpretación de la dialéctica de Platón se vislumbra al señalar que este proceso de búsqueda de verdad se centra en el debate y el diálogo a través de preguntas y respuestas, “respuestas, que, para ser correctas, deben ser, al menos a veces, definiciones” (Boeri, 2017, p. 24).

En el mito de la caverna, Platón explica lo que debe hacer el hombre sensato para mostrar la verdad que él ha concebido en su proceso de liberación ante individuos que aún siguen en las tinieblas, y donde claramente se evidencia un ejercicio dialéctico que supone pensar en una hipótesis y la reflexión en ella misma si no ocurre como se plantea al principio:

Pero si alguien tiene sentido común, recuerda que los ojos pueden ver confusamente por dos tipos de perturbaciones: uno al trasladarse de la luz a la tiniebla, y otro de la tiniebla a la luz; y al considerar que esto es lo que le sucede al alma, en lugar de reírse irracionalmente cuando la ve perturbada e incapacitada de mirar algo, habrá de examinar cuál de los dos casos es: si es que al salir de una vida

luminosa ve confusamente por falta de hábito, o si, viniendo de una mayor ignorancia hacia lo más luminoso es obnubilada por el resplandor. Así, en un caso se felicitará de lo que le sucede y de la vida a que accede; mientras en el otro se apiadará, y, si se quiere reír de ella, su risa será menos absurda que si se descarga sobre el alma que desciende desde la luz. (Platón, 370 a. de C./1988, VII, 518a)

Para ampliar un poco más la idea de la dialéctica como “arte de trascender las sombras remontándose a las ideas” (Barrio, 1998, p. 42), como “la ciencia suprema de la verdad y como el arte mayor de los políticos” (Troncoso, 2016, p. 3) y como método para lograr la liberación, se requiere reconocer la representación que hizo de ella a través de las figuras del sol y la caverna, en la que la salida, según Cañas (2010), debía ser un ascenso hacia el bien. Es por tal razón que, en la práctica, el hombre debe contemplar la idea del bien que ocupa el lugar más alto de la pirámide que jerarquiza las ideas y posteriormente traducirla a la realidad que es percibida por los sentidos. Argumentado por Barrio (1998), el proceso de traducción debe respetar el ascenso piramidal: se inicia con ideas elementales, se prosigue con ideas intermedias y se finaliza con las superiores que representan el bien y la belleza. En la medida que el hombre asciende en esta pirámide a través de la reflexión, favorecerá al mismo tiempo avanzar en el arte de la dialéctica.

El ser de realidades e irrealidades platónico

Es necesario ahora puntualizar en que el concepto de *realidad* es muy fuerte en el discurso platónico al encontrarse estrictamente relacionado con el mundo de las ideas. De acuerdo con Yarza (1996), la realidad no se limita a lo que los sentidos del ser humano perciben, sino a lo que puede traducir y comprender; justamente la dialéctica, según Platón, permite que el pensamiento del hombre adquiera la capacidad de razonar sobre estructuras tan complejas.

Desde el punto de vista de la antropología de la educación y también como principio ontológico, Barrio (1998) plantea que el hombre necesita hacerse cargo de su realidad a través del conocimiento y la comprensión del mundo que le rodea, siendo evidente el reconocimiento que hace Platón del hombre como *ser de realidades*. Así mismo, Barrio (1998) argumenta que el ser humano es el único animal capaz de visualizar su entorno más allá de lo físicamente perceptible, también es capaz de representar aquellas realidades donde él no está presente y actuar conforme a dichas representaciones.

Retomando la discusión sobre las pistas que ayudarían a comprender la educación como el proceso que conduce a la liberación, y mientras la inteligencia permite la purificación de la corporeidad a través del espíritu que trasciende del mundo de las apariencias para poder contemplar la realidad auténtica, la tercera pista se focaliza en la virtud capaz de hacer que la voluntad controle los apetitos. De acuerdo con Masís (2014), la virtud a la que hace referencia *La República* es una cualidad del hombre que le permite la expresión armoniosa de su alma para sí mismo y para la polis en cuanto se actúe conforme al fin o bien superior y además se desarrolla y manifiesta a partir de la naturaleza del hombre que las posibilita desde su armonía interna. Domingo (2017), al parafrasear la conclusión del mito de la caverna, se refiere a que obrar virtuosamente es el fundamento de todo aquello que es recto en la vida pública y privada, lo que a su vez permite el conocimiento del bien.

Entonces, la virtud, cuya práctica es una vía para su independización del cuerpo, adquiere la etiqueta de *guía del alma* con la capacidad de discernir las acciones moralmente aceptadas de aquellas que no lo son; de aquí se puede decir que una acción virtuosa es sinónimo de tener el conocimiento, mientras que un error moral es síntoma de ignorancia, por lo que existe la relación entre conocimiento y virtud, también expone la voluntariedad del mal (Domingo, 2017). En este orden de ideas y de acuerdo con Barrio (2016), el ejercicio de la virtud podría relacionarse con el supuesto antropológico educativo del hombre como *ser de irrealidades* porque, al existir un condicionamiento para proceder con actos virtuosos, hace parte no solamente de la realidad del ser humano, sino que también lo proyecta a lo que aún no es.

Aristóteles y el hombre que se forma en la *paideia*

Una visión sustancial de ser humano

De acuerdo con Angarita (2016), formado por Platón y mentor de Alejandro Magno, Aristóteles mantuvo la preocupación sobre la educación en el Mundo Antiguo desde su propio oficio como estudiante y maestro. No obstante, este filósofo planteó una visión diferente del hombre *educable*, empezando por la comprensión del alma y el cuerpo. Según Barrio (1998), a diferencia de la unión accidental entre cuerpo y alma comprendida por Platón, Aristóteles, parafraseado por Monclús (2011), denomina este vínculo como sustancial dado que “la composición de cuerpo y alma viene a constituir el primer dato básico en la determinación de la naturaleza del hombre” (p. 41).

En tal sentido, el alma es una suerte de entidad definitoria de la esencia del cuerpo (Aristóteles, 350 a. de C./1980, II, 1, 412b10), en la que lo material pertenece al cuerpo y su naturaleza, mientras que lo determinante es el alma. No es la imagen del hombre ideal de Platón en búsqueda de la liberación hacia el mundo de las ideas la que defendería Aristóteles, sino la búsqueda de “lo propiamente humano en el hombre hablante, el hombre pensante, el hombre actuante, el hombre pasional, el hombre de la acción moral y de la actuación política, el hombre que se forma en la educación (*paideia*)⁸” (Martín-Fiorino, 2020, p. 20). En este sentido, son diversos los elementos que se pueden someter a análisis en cuanto a la *educabilidad* y a la *educandidad* del ser humano.

Páramo (2012) explica que un cuerpo en potencia posee un alma, así que la unión sustancial entre cuerpo y alma/espíritu sugiere que ambos elementos cooperan o “principian” entre sí para evidenciar la sustancia que constituye al ser humano. En otras palabras, y como lo sustenta García Larraín (2019), existe una materia que es animada por el alma y esta se constituye, a la luz de Aristóteles, el principio de vida de los seres vivos, aclarando que, en caso del hombre, esta se denomina *alma racional*. En este orden de ideas, el paradigma platónico del cuerpo como cárcel del alma no tiene sustento en el pensamiento de Aristóteles, al contrario, el alma es considerada como “entelequia y forma de aquel sujeto que tiene la posibilidad de convertirse en un ser de tal tipo” (Aristóteles, 350 a. de C./1980, II, 2, 414a27). Lo anterior se evidencia en una de las características principales en la antropología de este filósofo: “La profunda unidad bio-psico-física que se verifica en el ser humano” (Barrio, 1998, p. 44). Por lo anterior, esta profunda unidad desglosada en disposiciones naturales es la base del proceso educativo:

Unas propias de la especie, otras, individuales, dedicándose en primera instancia al cuidado del cuerpo, luego al dominio del instinto por medio de las costumbres y el hábito, y finalmente, al desarrollo de la razón que abrirá el camino para aspirar a un desempeño virtuoso en la praxis político-social e incluso —en ciertos casos excepcionales— a la vida contemplativa. (Filippi, 1986, p. 204)

Al retomar el hecho, el alma tiene la capacidad de mover un cuerpo en torno a las disposiciones naturales; Guerrero (1992) insiste en cómo esta también presenta manifestaciones que le permiten tener una

8 De acuerdo con Calvo Martínez (2003), la *paideia* se ha traducido como ‘cultura’ y como ‘educación’. Ambas definiciones se encuentran asociadas en la filosofía Aristotélica: “Una persona ‘educada’ es una persona ‘cultiva’” (p. 9).

relación fisiológica con el cuerpo y, en el caso del ser humano, desarrollar la facultad del intelecto. No obstante, al no ser un animal que se mueve por sus instintos puros, sino por su racionalidad, el ser humano posee una insuficiencia biológica que lo hace inacabado, incluso para conducirse virtuosamente en la sociedad, por tanto, la educación se convierte en un asunto de importante trascendencia en la vida de todo individuo.

De hecho, se ha confirmado, desde el campo de la psicología, que la insuficiencia biológica del hombre lo muestra con una gran pobreza instintiva, a diferencia de los animales irracionales que sí están constituidos fuertemente de ellos, por lo que “esto le hace posible y necesario dotarse de hábitos” (Barrio, 1998, p. 99) y por ende, necesitado de una formación para encontrar esos hábitos, convirtiéndolo en *educando*.

El hábito como posibilidad y condición para la educación

Aristóteles define el *hábito* como “una disposición según la cual está bien o mal dispuesto lo que está dispuesto, y lo está o por sí mismo o en orden a otro” (340 a. de C. /1875, v, 20, 1022b9); esto permite identificar la relación que existe entre los acuerdos que se establecen en la sociedad y los actos del ser humano. De acuerdo con la mirada aristotélica de Morales (2003), los hábitos se adquieren a través de la repetición de buenas acciones y, en consecuencia, el hombre realiza correctamente sus funciones tanto individuales como sociales, lo que lo convierte, desde la perspectiva de Garcés (2015), en un hombre virtuoso que busca siempre el beneficio y se aleja de los perjuicios.

Es pertinente aclarar que el concepto aristotélico de virtud no se limita a la definición de competencia o habilidad; es más bien una cualidad capaz de caracterizar a una persona en su totalidad hacia su bienestar como ser humano (Biesta, 2016). De hecho, el concepto de *virtud* trasciende al hecho de pertenecer al alma de un modo no accidental (Aristóteles, 344 a. de C./1998, II, 1, 1219b28), por lo que “la virtud, pues, es esta disposición que resulta de los mejores movimientos y, es también la fuente de las mejores acciones y pasiones del alma” (Aristóteles, 344 a. de C./1998, II, 1, 1219b30). Por lo anterior, Garcés y Giraldo (2014) afirman, al referirse al legado aristotélico, que un hombre virtuoso es justamente aquel que ha adquirido el hábito de hacer sus funciones correctamente.

Ahora, a diferencia de los instintos que son incorporados biológicamente a las diferentes especies, incluido el ser humano de manera limitada, “los hábitos son adquiridos, aprendidos” (Barrio, 2016, p. 26), y la única manera de tenerlos, obtenerlos y

vivirlos es la educación. Presentados en términos educativos, los hábitos deben ser adquiridos/enseñados desde la temprana edad, ya que, según Pablo (2002), al analizar la visión aristotélica en este aspecto, existe una prevalencia del hábito sobre la razón. Desde la perspectiva de la antigua Grecia, los niños eran educados bajo cuatro dimensiones: la gramática, el dibujo, la gimnasia y la música: “La lectura, la escritura y el dibujo por ser útiles para la vida y de muchas aplicaciones; la gimnasia porque contribuye a desarrollar la hombría” (Aristóteles, 323 a. de C./1998, VIII, 3, 1337b25).

Respecto a la música, Aristóteles explica que no solo se educa lo necesario y útil, como las anteriores tres, sino que también el ocio, el placer y la diversión también deben ser parte de los procesos de formación (Aristóteles, 323 a. de C./1998, VIII, 3, 1338a10). Nuevamente, la adquisición de hábitos reside en la *educandidad* del hombre como condición y necesidad para educarse.

Entonces, se puede afirmar que el ser humano no es un animal de instintos puros dado que tiene un alma que le da la esencia de ser humano, que tiene hábitos, que puede ser educado, lo que lo convierte en animal racional. Es importante señalar aquí que el hábito, junto con la naturaleza y la razón, es uno de los tres factores que le permiten al hombre ser bueno y digno (Aristóteles, 323 a. de C./1998, VII, 13, 1332a11), además de posicionarlo en un lugar privilegiado. Al respecto, Benítez (2011) resalta, desde la postura de Aristóteles, que el hombre es el único ser sobre la Tierra que tiene en su naturaleza la disposición de madurarse a través de la adquisición de las virtudes y del uso del razonamiento práctico. Por lo anterior, la educación desde temprana edad y el ejercicio de los hábitos se constituyen como elementos esenciales en la visión del hombre *educable* y *educando* de Aristóteles.

La naturaleza del ser humano social como ser de realidades

Profundizando un poco más en la insuficiencia biológica con la que nace un hombre y su incidencia en la maduración y el inacabamiento, Bueno (2018) admite la naturaleza social del hombre en la filosofía aristotélica que le permite desarrollarse como ciudadano y miembro de una sociedad, asimismo, el hombre tiene la facultad de levantar ciudades como una extensión de su propia naturaleza (Aristóteles, 323 a. de C./1998, I, 2, 1253a9). Es por tal motivo que se evidencia la necesidad de educarlo desde sus primeras etapas de la vida para que su participación en la sociedad sea considerablemente apta.

De la misma manera, estas implicaciones educativas no solo afectan al individuo que se está formando, sino también a las familias y al Estado, por lo que conviene definir la educación, a la luz del pensamiento aristotélico, como “la formación integral del individuo humano en el seno de una comunidad política” (Calvo Martínez, 2003, p. 10). Desde esta perspectiva, el ser humano no solo no es un animal de instintos puros, sino que también se puede incluir el elemento del hombre es un *ser de realidades*, dado que se encuentra y actúa en relación con otros seres humanos.

Así que entender que “el hombre no es una entidad aislada y autárquica” (Barrio, 1998, p. 104) implica comprender que la relación que este establece con otros seres humanos lo enriquece y, si bien su biología no se lo otorga, es necesario aprender a relacionarse con la realidad que le circunda, tal como lo plantea Aristóteles: “Decimos suficiente no en relación con uno mismo, con el ser que se vive una vida solitaria, sino también en relación con los padres, hijos y mujer, y en general con amigos y conciudadanos, puesto que el hombre es por naturaleza un ser social” (Aristóteles, 344 a. de C./1998, I, 7, 1097b6).

Con él ánimo de profundizar un poco más en el hecho del hombre como *ser de realidades*, se deben distinguir algunos procesos que lo permiten. Según Filippi (1986), las vidas vegetales, animales y humanas poseen funciones cognitivas y motrices, pero las diferencias se evidencian cuando, en el asunto del hombre, de acuerdo con Barrio (1998), además de los instintos básicos como del de comer y reproducirse, se suman operaciones mayormente complejas como lo son el conocimiento intelectual o voluntad.

En primer lugar, la función cognoscitiva encierra el proceso en que el conocimiento se percibe en lo sensorial, progresa en lo complejo y abstracto hacia la intelección. En segundo lugar, a la luz de Filippi (1986), la función de lo motriz progresa desde lo que se percibe a través de los sentidos hacia la voluntad, por lo que el deseo sensible se vincula con la sensación y procede hacia la apetición. En concordancia con Barrio (1998), todo estos procesos que encierran tanto lo intelectual como la voluntad impulsan al hombre a conocer el mundo, a conocer las cosas en particular, humanizar esas cosas y darles un nombre; se le otorga sentido y significación a todo aquello que haga parte de la realidad humana y, como resultado, se puede visualizar la imagen de hombre que se hace cargo de su realidad al darle sentido y se reconoce como ser racional en un entorno que le rodea y que lo involucra con la realidad de otros seres humanos.

Por su parte, “el hombre no es un agregado de elementos que, separados, tendrían realidad propia ni tampoco una yuxtaposición eventual, al modo

platónico” (Barrio, 1998, p. 44). A partir de la visión de Barrio (2016), es claro el punto de simbiosis entre el alma y el cuerpo, cuya sustancia le da la esencia al ser humano, pero, además, la realidad de este no se limita a lo que ya es, sino que también se proyecta a lo que puede ser en acto y potencia: “Claramente, el hombre es el único animal que es, asimismo, principio de ciertas acciones; en efecto, no podemos decir de ningún otro animal que actúa” (Aristóteles, 344 a. de C./1998, II, 6, 1222b18). Dicho de otro modo, en este obrar del ser humano es en el que se construye su realidad al ser artífice de sus propias acciones.

El proyecto de hombre para ser y hacer como ser de irrealidades

Aristóteles abre una ventana para poder comprender al ser humano *educable* y su *educabilidad*, ya que según Barrio (1998), al hablar de lo que hace y lo que podría llegar a ser, se está hablando también del inacabamiento humano y del papel de la educación para enseñarle al hombre a *ser más*. Aquí se puede identificar otra categoría propia de la antropología de la educación, según la postura de Barrio (1996): el hombre es un *ser de irrealidades* que, desde su propia realidad y posibilidades, quiere vivirse como proyecto, así que, ante la necesidad que tiene el ser humano de proyectar lo que puede llegar a *ser* y a *hacer* gracias a la libertad que este posee, se sitúa en una dimensión irreal que se integra a su propia realidad para hacerlo efectivo y tangible. Por lo anterior, este asunto de la irrealidad no solo guarda relación con el futuro, que aún no se materializa, sino también está vinculado al pasado representado en lo que ya ocurrió al afectar el presente de lo que *es hoy* el ser humano.

En este sentido, en cuanto a formar al hombre para *ser y hacer* las cosas correctamente, y de acuerdo con la traducción de Gómez Robledo, citado por Pablo (2002), Aristóteles plantea un modelo de *paideia* capaz de llenar los vacíos de su propia naturaleza y de apaciguar la *apaideusia*, palabra que hace alusión a ‘sin educación’ o ‘sin cultura’. De hecho, una persona “sin cultura” es incapaz de distinguir los argumentos e ideas de asuntos que desconoce (Aristóteles, 344 a. de C./1998, I, 6, 1217a6), por lo que salta a la vista el concepto antropológico-educativo de la *educabilidad* del ser humano, o en otras palabras, la necesidad que se tiene de ser formado hacia su plenitud. Ahora, la condición de inacabamiento del ser humano no permite un estado de plenitud permanente, por lo que es a través de la educación que el hombre estará inalcanzablemente buscando su perfección.

En concordancia con lo anterior, y de acuerdo con Morales *et al.* (2018), la *educabilidad* del ser humano está proyectada a que el hombre, como animal

sociopolítico, pueda vivir en la sociedad. En este sentido, según el análisis de Filippi (1986), el hombre, al desplegar su existencia, a través de sus obras, de manera virtuosa, se personaliza progresivamente en torno al proceso de humanización, alejándose en muchos sentidos de la vida animal. Tales obras humanas que permiten el despliegue de la existencia y su humanización están directamente relacionadas con el conocimiento de sí mismo en relación con los otros. Según Choza (2012) a medida que se involucra en otros grupos de personas, como lo son la familia, las sociedades y las ciudades, el desarrollo del lenguaje, el diálogo con otros y el conocimiento del mundo toman lugar por lo que el hombre adquiere las categorías de *educable* y de *educando* para su sana convivencia en la ciudad.

El objetivo final de la *paideia* de Aristóteles es que se pueda alcanzar la función del ser humano: “dicha función es la felicidad (*eudaimonia*), que incluye bienestar, convivencia y conocimiento, en correspondencia con los rasgos propios de la naturaleza humana, que es animal, social y racional” (Marcos, 2011, p. 15). Bajo esta óptica, Aristóteles (349 a. de C./2005, x, 6, 1177a10) expresa que una vida feliz está directamente relacionada con el ejercicio de acciones en torno a una vida virtuosa y representa el fin de lo humano. Aquí se demuestra que el ser humano no es autosuficiente, ya que necesita a otros para corresponder a su naturaleza. Por último, el ser humano siempre se encuentra en la búsqueda, actualización y perfección de su incompletud e inacabamiento, elementos centrales de su naturaleza racional y diferenciadora de los demás seres en el mundo.

La herencia filosófica de Platón y Aristóteles: reflexionar acerca del ser *educable* y del ser *educando*

Las diferencias en torno a la comprensión del ser humano por parte de Platón y Aristóteles son profundas: por un lado, el hombre de Platón está compuesto por un cuerpo mortal que encierra el alma capaz de adquirir virtud y sabiduría para conducirse bien en la vida, lo que constituye una dualidad accidental que profundiza mayormente en la importancia del alma, como esencia inmortal, sobre el cuerpo del que se pretende liberar para regresar al mundo de las ideas. Por otro lado, Aristóteles traslada la dualidad entre cuerpo y alma hacia una relación sustancial que le permite al hombre gozar de raciocinio que lo diferencia de otros seres de la naturaleza. Del mismo modo, la visión de hombre aristotélico tiene como propósito buscar su felicidad y convertirse en un ser político para convivir sanamente.

No obstante, a pesar de la distancia que existe entre las visiones antropológicas de hombre de ambos filósofos, existe una preocupación en común, tal como se mencionó al comienzo de este artículo: la educación del ser humano. Ahora bien, al existir estas visiones diversas entre Platón y Aristóteles, así mismo se configuró una visión de ser humano educable, que en últimas, a mi modo de ver, pretendía alcanzar el mismo objetivo en particular: “educación es ayuda al crecimiento de lo más humano del ser humano” (Barrio, 2016, p. 15).

Por lo anterior, es pertinente resaltar la importancia de este pensamiento griego como base de la reflexión sobre qué es el hombre y sus posibilidades educativas; su relevancia ha sido trascendental a través del tiempo, ya que además de ilustrarnos con los conocimientos clásicos, también ha permitido que otros interrogantes antropológicos respecto a la existencia humana hayan sido planteados, debatidos e incluso replanteados en épocas posteriores.

Del mismo modo, estos ejercicios antropológico-reflexivos permitieron el surgimiento de la teoría de la antropología de la educación con base en la idea del ser humano educable, expresado en términos más abarcadores para ampliar la perspectiva de hombre de la filosofía antigua hacia el discurso de la mujer y de la diversidad de género, en el que todos somos seres humanos en igualdad de condiciones.

No menos importante que la visión antropológica del ser humano, la antropología del ser humano educable debería ser la base de cualquier proceso educativo. Sin embargo, en ocasiones, los maestros generalizamos prácticas educativas que, porque funcionan en un contexto determinado, suponemos que aplica para toda clase de estudiante, pero en realidad estamos pasando por alto lo más importante: ¿quién es el ser humano educable al que debo enseñar?

En este sentido, los estudios contemporáneos relacionados con la antropología de la educación han delimitado una serie de elementos que definen las posibilidades que tiene el ser humano de *educarse* y de ser *educado* gracias a dos principios fundamentales: la *educabilidad* y la *educandidad*. Ahora, si bien ni Platón ni Aristóteles usaron explícitamente estos conceptos, dado que su origen es mucho más reciente, este artículo mostró a grandes rasgos las contribuciones que cada uno hizo respecto a la reflexión sobre el ser humano en torno a la *educabilidad*, que se refiere a las posibilidades de educación con relación al inacabamiento humano y la *educandidad*, que se centra en la necesidad de educación (Barrio, 1998). Tal como se presentó anteriormente, ambos principios están directamente relacionados y confluyen entre sí en torno al ser humano que *no es un animal de instintos*

puros y que además es un *ser de realidades/irrealidades* que le permiten reflexionar sobre su existencia en el mundo, su impacto y proyección hacia el futuro.

La reflexión antropológica de Platón permite identificar un ser humano *educable*, cuyo inacabamiento lo impulsa a buscar el conocimiento que se encuentra en la esencia de su alma, pero que su cuerpo (el mundo sensible) le impide alcanzarlo. Este aspecto se sustenta en el hecho de que el alma posee toda la sabiduría, y una vez que es depositada en un cuerpo debe procurar un ejercicio de reminiscencia en virtud de la finitud de la vida humana y de una materia orgánica que aprisiona el espíritu. Por lo tanto, las posibilidades de educación (*educabilidad*) se encuentran en la práctica de las virtudes y de la dialéctica que le permitirán obrar bien, comprender la realidad más allá de lo que perciben sus sentidos y purificar su alma para alcanzar el mundo de las ideas una vez abandone su cuerpo mortal.

En estricta relación, el concepto de *educandidad* se percibe al entender que el ser humano de la comprensión platónica nace sumergido en la ignorancia dado que no recuerda los conocimientos que ya traía su alma, por lo que necesita de la educación para alcanzar el conocimiento verdadero y por ende, procurar la liberación del alma la cárcel de su cuerpo como proyecto máximo.

Otro aspecto que merece atención es el hecho de que las condiciones que hacen necesaria la educación (*educandidad*) requieren mucho esfuerzo, por lo que se hace pertinente la intervención de un maestro alumbrador para lograrlo, nuevamente, gracias a la dialéctica y a la vivencia de las virtudes. Este rol en el proceso educativo surge a partir de seres humanos que pasaron por el proceso educativo de “salir de las sombras”, por lo que conocen los trabajos que toma educarse para ver la luz del conocimiento, así que se comprometen con la vocación de ayudar a otros a que sean partícipes de la verdad.

Por su parte, la visión antropológica aristotélica de ser humano lo comprende desde su estructura biológica, física y mental en la que el alma provee al cuerpo las capacidades necesarias para la vida. En virtud de lo anterior, Aristóteles identifica que, dada la insuficiencia biológica con la que nace el ser humano, sus procesos de maduración necesitan de educación (*educandidad*) para poder autorrealizarse y desarrollar todas las capacidades que le permitan al ser humano un estado de plenitud. Es por tal razón que las posibilidades de educación (*educabilidad*) del ser humano se enmarcan en el ejercicio de los hábitos y de las virtudes necesarias, junto la formación en dimensiones específicas para convertirse en un ser

político capaz de compartir su realidad con los demás miembros de la sociedad y que a su vez alcance la felicidad y la plenitud como proyecto de vida.

Esta revisión teórica de las primeras contribuciones a la educación del ser humano muestra la importancia de reflexionar acerca de a quién se va a educar antes de pensar en cómo educar. En la medida que los maestros nos permitamos construir una visión de ser humano educable real en nuestros contextos escolares, como lo hicieron Platón y Aristóteles, respectivamente, tendremos elementos de juicio suficientes para estructurar una práctica educativa acorde con la *educabilidad* y la *educandidad* de nuestros estudiantes. Es a través de la comprensión de estos elementos que podemos pensarnos cómo entender el inacabamiento humano que nuestros estudiantes tienen para ayudarlos a *ser más* que simples estadísticas de cobertura escolar, a través de la apropiación de sus *realidades* y ser promotores conscientes de aquellas *irrealidades* que les permitirá alcanzar sus proyectos como persona: “Si la educación consiste en algo, básicamente es en esto, en ayudar a que las personas lleven a plenitud lo que son” (Barrio, 1998, p. 114).

Referencias

- Angarita, R. (2016). Aristóteles: poesía y educación. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 50, 161-177. <https://doi.org/0327-1471>
- Aristóteles. (1980). *De anima*. Biblioteca Básica Gredos (obra original publicada en 350 a. C.).
- Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial (obra original publicada en 349 a. C.).
- Aristóteles. (1998). *Ética eudemia*. Editorial Gredos (obra original publicada en 344 a. C.).
- Aristóteles. (1875). *Metafísica*. Librodot. <https://librodots.com/book-author/aristoteles/> Obra original publicada en 340 a. de C.
- Aristóteles, (1998). *Política*. Editorial Gredos (obra original publicada en 323 a. C.).
- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes*, (33), 35-54. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2001>
- Barrio, J. (2016). *Homo Adulescens. Elementos para una teoría antropológica de la educación*. Teseopress Compaginación Online. <https://www.teseopress.com/adulescens/>

- Barrio, J. (1998). *Elementos de antropología pedagógica*. RIALP.
- Benítez, J. J. (2011). La fisiología del logos en Aristóteles. *Asclepio*, 63(1), 155-178. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2011.v63.i1.489>
- Biesta, J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Boeri, M. (2005). Estados de creencia y conocimiento en Platón. *Diadokhé*, 7-8(1-2), 123-139. https://www.diadokhe.cl/revista/media/2006/07_BOERI.pdf
- Boeri, M. (2017). Dialéctica, pensamiento "intuitivo" y "discursivo" en Platón. *Tópicos, Revista de Filosofía*, (52), 11-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323049780001>
- Bueno, M. (2018). Aristóteles y el ciudadano. *Tópicos*, (54), 11-45. <https://doi.org/10.21555/top.v0i54.892>
- Calva González, J. J. (2013). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación Bibliotecológica*, 27(60), 7-11. [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72540-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72540-1)
- Calvo Martínez, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? *Paideia* y política en Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (30), 9-22. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/14281/13761>
- Cañas, R. (2010). La dialéctica en la filosofía griega. *Inter-Sedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(22), 37-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66620589003>
- Chacón Ángel, P. y Covarrubias Villa, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, 13(25), 139-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31124808006>
- Choza, J. (2012). Aristóteles y la historia de la antropología filosófica. *Thémata. Revista de Filosofía*, (46), 141-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4662986>
- Domingo, V. (2017). *Virtud, posesión y parecer en los diálogos de Platón: una propuesta interpretativa* [tesis doctoral Universidad de Jaén]. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica. <https://ruja.ujaen.es/handle/10953/1006>
- Fierro, M. A. (2013). Alma encarnada-cuerpo amante en el Fedón de Platón. En F. de E. S. Acatlán (Ed.), *Tras las huellas de Platón y el platonismo en la filosofía moderna* (pp. 7-42). Editorial Torres Asociados.
- Filippi, S. (1986). El dinamismo ético-social y la educación del hombre según Aristóteles. *Sapientia*, 41(161), 195-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10891>
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (1998). Aprendizabilidad, enseñabilidad, educabilidad: una discusión. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37), 1-17. <https://doi.org/10.17227/01203916.5873>
- Garcés, L. y Giraldo, C. (2014). Virtudes éticas en Aristóteles: razón de los deseos y sus acciones para lograrlas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 70-78. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/466/988>
- Garcés, L. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. *Discusiones Filosóficas*, 16(27), 127-146. <https://doi.org/10.17151/difil.2015.16.27.9>
- García Casanova, M. (2008). El pensamiento pedagógico de Platón. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (12), 73-93. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i12.1808>
- García Larraín, F. (2019). Algunas observaciones sobre el problema de la unión del cuerpo y el alma en 'De Anima', de Aristóteles. *Revista De Filosofía*, 18(1), 11-18. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2019.18.01.0001>
- García, J. (2017). *Porque te educo, (me) arriesgo*. Ciudad Nueva.
- Guerrero, A. (2021). El mito de la caverna y la educación. *Eikasia Revista de Filosofía*, 99, 217-234. <https://revistadefilosofia.org/99-10.pdf>
- Guerrero, R. (1992). *La recepción árabe del "De anima" de Aristoteles: al-Kindi y al-Farabi*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>
- Hidalgo, M. J., Sayas, J. J. y Roldan, J. (1998). *Historia de la Grecia antigua*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marcos, A. (2011) Aprender haciendo: *paideia* y *phronesis* en Aristóteles. *Educação*, 34(1), 13-24. https://www.redalyc.org/pdf/848/Resumenes/Resumen_84818591003_1.pdf
- Martín-Fiorino, V. (2020). Ser humano y autonomía de la acción. El diseño antropológico del pensamiento de Aristóteles. En J.-A. Díaz y A. Aldana (Eds.), *Persona y libertad. Lecturas desde la diversidad, la complejidad y la conflictividad* (pp. 19-46). Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Masís, K. (2014). Virtud en *La República* de Platón y *El Príncipe* de Maquiavelo. *Revista Humanidades*, 4, 1-19. <https://doi.org/10.15517/h.v4i1.16462>

- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Monclús, A. (2011). La naturaleza humana en Aristóteles. *Espíritu*, 60(141), 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100293>
- Morales, F. (2003). Libertad y deliberación en Aristóteles. *Ideas y Valores*, 52(121), 81-93. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/14517>
- Morales, P., Bermúdez, J. y García, J. (2018). Planteamientos sociopolíticos de la educación en el pensamiento filosófico griego antiguo: Sócrates, Platón y Aristóteles. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 136-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324898>
- Noguera-Ramírez, C. (2019). Notas sobre el fin de la educación. En Noguera-Ramírez, C. y D. Rubio (Eds.), *Genealogías de la pedagogía*, (pp. 196-221). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catadra%206%20web.pdf?sequence=5>
- Orozco-Giraldo, C. (2012). El mito de la caverna: entre ironías y reflexiones pedagógicas. *Ergoletrías*, (2), 19-22. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/ergoletrias/article/view/1607>
- Pablo, J., (2002). Educación y retórica en Aristóteles. *Hypnos*, (9), 57-69. <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/132/134>
- Páramo, V. (2012). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Laín? *Thémata: Revista de Filosofía*, (46), 563-569. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/429/395>
- Pérez Alonso-geta, P. M. (1998). Antecedentes de la construcción teórica en antropología de la educación. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 10, 205-231. <https://doi.org/10.14201/2823>
- Platón. (1988). *La República*. Editorial Gredos (obra original publicada en 370 a. C.).
- Raphael. (2004). *Iniciación a la filosofía de Platón*. Biblioteca Nueva.
- Runge, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Runge, A. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Spangenberg, P. (2020). Dialéctica y refutación en el Sofista de Platón. *Plato Journal*, 20, 7-20. doi: https://doi.org/10.14195/2183-4105_20_1
- Troncoso, D. (2016). La dialéctica del platonismo y la visión de San Agustín en Ostia Tiberina. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 1-8. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.32601>
- Yarza, I. (1996). Ética y dialéctica. Sócrates, Platón y Aristóteles. *Acta Philosophica*, 5(2), 293-315. https://doi.org/10.17421/1121_2179_1996_05_02_Yarza

A propósito del papel de la pedagogía desde Immanuel Kant*

Regarding the Role of Pedagogy from Immanuel Kant
Sobre o papel da pedagogia a partir de Immanuel Kant

Isabel Cristina Vallejo-Merino** 

Eyesid Álvarez-Bahena*** 

Edison Francisco Viveros-Chavarría**** 

Para citar este artículo

Vallejo-Merino, I. C., Álvarez-Bahena, E. y Viveros-Chavarría, E. F. (2023). A propósito del papel de la pedagogía desde Immanuel Kant. *Pedagogía y Saberes*, (59), 83–92. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17639>

* Este artículo es una reflexión derivada de la investigación titulada “Narrativas de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos acerca de procesos de inclusión-exclusión educativa en estudiantes de extrariedad en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro en contextos de pandemia, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó en el año 2021.

** Magíster en Filosofía. Profesora e investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. isabel.vallejome@amigo.edu.co

*** Magíster en intervenciones psicosociales. Profesor e investigador de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. eyesid.alvarezba@amigo.edu.co

**** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. edison.viverosch@amigo.edu.co

Resumen

El propósito de este artículo de reflexión, el cual es derivado de una investigación, busca centrar la pregunta por el papel de la pedagogía en Kant. En este sentido, los esfuerzos de la pedagogía han de estar orientados hacia lo que se espera que pueda alcanzar la especie humana; es decir, el despliegue del carácter de índole moral. Dicho carácter se comprende a lo largo del texto como el último fin de la educación. De forma puntual, se presentan algunos apuntes alrededor de estas tres preguntas: ¿cuál es la relación entre antropología y metafísica de las costumbres en el corpus kantiano? ¿Qué es la pedagogía para el filósofo de Königsberg? Y por último, ¿cuál es el papel de la pedagogía frente al carácter de índole moral? Finalmente, se concluye que el carácter inteligible es un elemento fundamental en la pedagogía de Kant y se plantea que es susceptible de ser formado mediante el método dialógico.

Palabras clave

pedagogía; educación; método de formación; carácter; Kant

Abstract

The purpose of this reflection article, derived from research, aims to focus on the question of the role of pedagogy in Kant. In this sense, the efforts of pedagogy must be oriented towards what the human species expect to achieve that is, the deployment of the moral character. This character is understood throughout the text as the ultimate goal of education. Specifically, some notes are presented around these three questions: What is the relationship between anthropology and metaphysics in the Kantian corpus? ¿What is pedagogy for the Königsberg philosopher? And, finally, what is the role of pedagogy to moral character? Lastly, this article concludes that the intelligible character is a fundamental element in Kant's pedagogy, and it shows that it is possible to build it through the dialogical method.

Keywords

pedagogy; education; training method; character; Kant

Resumo

O objetivo desde artigo de reflexão, que é derivado de uma pesquisa, procura centrar a questão sobre o papel da pedagogia em Kant. Nesse sentido, os esforços da pedagogia devem ser orientados para o que se espera que a espécie humana possa alcançar; ou seja, o desenvolvimento do caráter de índole moral. Esse caráter é entendido ao longo do texto como o objetivo final da educação. Especificamente, são apresentados alguns apontamentos em torno dessas três questões: Qual é a relação entre antropologia e metafísica no corpus kantiano? O que é pedagogia para o filósofo de Königsberg? E, finalmente, qual é o papel da pedagogia em relação ao caráter moral? Por fim, este artigo conclui que o caráter inteligível é um elemento fundamental na pedagogia kantiana e mostra que é possível formar o caráter pelo método dialógico.

Palavras-chave

pedagogia; educação; método de treinamento; caráter; Kant

Introducción

En 1803, Friedrich Theodor Rink, uno de los colaboradores de Immanuel Kant, publica la obra *Sobre pedagogía* que recoge gran parte de los pensamientos de su mentor. Nada raro era que a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX los maestros de la Universidad de Königsberg, así como los intelectuales de la época, integraran en sus lecciones conocimientos aludidos a la filosofía, las artes, la pedagogía e inclusive las “ciencias exactas”, en otras palabras, no existía la separación, la fragmentación y la subespecialización posmoderna que se ha dado frente al conocimiento.

El filósofo de Königsberg hace énfasis en el papel de la pedagogía, el cual está orientado hacia la formación moral, en tanto busca que los hombres se hagan a sí mismos mejores, desarrollando las disposiciones otorgadas por la naturaleza, tales como la razón, el entendimiento y el juicio¹. Se trata de una pedagogía que busca promover —pese y a la vez gracias a la característica antropológica de la insociable sociabilidad— el respeto hacia las leyes, no por temor al castigo o por un cálculo de la conveniencia sino por una virtud intrínseca. Por esta razón, para este filósofo se hace necesario que la pedagogía se centre en algo más allá que la instrucción y la disciplina, esto es, en una formación que busque más que un cambio de las costumbres, un cambio de las intenciones del corazón. Lo anterior muestra que para Kant la educación está orientada hacia la libertad, en el sentido que las personas puedan hacerse ellas mismas un carácter y por tanto tiendan a adoptar libremente los principios que les permitan vivir en una comunidad política regida por reglas.

Por lo anterior, el propósito de este artículo estriba en centrar la pregunta por el papel de la pedagogía en Kant, ya que, como diría Guillén (2003), inspirado en este autor, dicha teoría no se ocupa de lo que ya está siendo, sino que trabaja enfocada en el proyecto de la especie humana; lo que debería ser. En este sentido, los esfuerzos de la pedagogía han de estar orientados hacia lo que se espera que pueda alcanzar la especie humana, es decir, el despliegue del carácter de índole moral. Dicho carácter es, en términos de Holly Wilson (2006), basándose en Kant, el último fin de la educación.

Por lo anterior, se sostiene la siguiente tesis: uno de los papeles fundamentales de la pedagogía está vinculado con la formación del carácter de índole moral. Para sustentar esto, se abordará la relación entre antropología moral y metafísica de las costumbres,

posteriormente algunos apuntes sobre la pedagogía y, por último, el papel de dicha pedagogía a propósito del carácter.

Apuntes acerca de la antropología y su relación con la metafísica

La *Antropología en sentido pragmático* es una obra publicada en 1798 que recoge las notas que utilizó Kant para su curso sobre antropología. Tema al que se dedicó por 24 años durante su quehacer docente en la Universidad de Königsberg y que alimenta la pregunta que, según él, es la más importante de la filosofía, esta es, qué es el hombre², razón por la que este trabajo antropológico no debe ser menospreciado en comparación con sus obras aludidas a la fundamentación filosófica de los principios morales³.

La *Antropología en sentido pragmático* se ocupa de todo aquello que el hombre haga de sí mismo, esto es de la inteligencia del ser humano, la cual le permite auto determinarse. Su objeto de estudio es la forma como el hombre puede modificarse a sí mismo. Se trata de una práctica, que hace alusión a la creación de nuevas reglas de conducta —sin que existan algunas previas— a partir de la experiencia. Se estudian así en esta obra, las características del ser humano y su comportamiento, las formas como busca proporcionarse bienestar con su habilidad e inteligencia. En este sentido, incluye la prudencia “la habilidad en la elección de los medios para el mayor bienestar propio” (Kant, 1996, p. 161/ AA IV: 416) y también la moral, aunque no se reduzca a esta⁴, aquella capacidad del ser humano de “obrar

1 También llamadas facultades de conocer. Véase la *Crítica del juicio* (Kant, 2015, p. 111/ AA VII: 198).

2 Véase para esto Wood (2003).

3 Véase para esto Saldarriaga (2015). El artículo de Saldarriaga muestra cómo la antropología es un elemento vertebral de la teoría kantiana sobre la moralidad, especialmente desde que dictó sus cursos de antropología, entre el año 1772 y el año 1796 (Louden, 2003; Saldarriaga, 2015; Shell, 2003).

4 La *Antropología en sentido pragmático*, de acuerdo con Saldarriaga, muestra muchas posibilidades de la acción, la moral es una de ellas pero no la única, de ahí que se realicen en ella descripciones no morales del hombre, esto es la prudencia, razón por la que la antropología moral y pragmática son distintas: “mientras la primera se ocupa de las condiciones subjetivas del actuar moral, la segunda trata de la libre disposición sobre las propias facultades y sobre la propia vida en sentidos que difieren del moral, tal como sucede en la búsqueda del propio bienestar y de la propia felicidad” (2015, p. 76).

respecto de sí y de los demás con arreglo al principio de la libertad bajo leyes⁵” (Kant, 1991, p. 278).

Se comprende que el enfoque pragmático si bien no se limita al campo moral sí se ocupa de este. Kant en esta misma obra “escribe una antropología en sentido pragmático [y] sugiere una antropología moral” (Saldarriaga, 2015, p. 72)⁶. La antropología moral se centra en los mecanismos subjetivos que posibilitan o no, la aplicación de las reglas que son fruto de la razón pura y hacen parte de la metafísica. En este punto se ve el carácter complementario que tiene la metafísica con la antropología moral:

El complemento de una metafísica de las costumbres, como el otro miembro de la división de la filosofía práctica en general, sería la antropología moral, que contendría, sin embargo, sólo las condiciones subjetivas, tanto obstaculizadoras como favorecedoras, de la *realización* de las leyes de la primera en la naturaleza humana, la creación, difusión y consolidación de los principios morales (en la *educación*⁷ y en la enseñanza escolar y popular) y de igual modo otras enseñanzas y prescripciones fundadas en la experiencia. (Kant, 2012, p. 21 / AA VI: 217)

Por lo anterior, se puede decir que no basta, por ejemplo, con llegar a la conclusión por medio de la razón de que el cumplimiento de las leyes es un deber ético, es decir, se requiere mirar las condiciones subjetivas que ayudan a que un ciudadano las acate o, por el contrario, las transgreda. La pedagogía adquiere en este sentido un papel importante, ya que, como parte de la antropología moral, tiene la tarea de crear, difundir y consolidar aquellos principios morales considerados como valiosos dentro de determinada sociedad y para ello requiere

como complemento la metafísica. Teniendo presente esto, vale preguntarse qué se entiende por pedagogía desde una perspectiva kantiana.

Sobre el concepto de pedagogía en Kant

Son dos las invenciones de los hombres que se pueden considerar las más difíciles: la del arte de gobernar y la del arte de educar; y sin embargo se sigue disputando aún respecto a la idea de ellas.

IMMANUEL KANT (2008, p. 36)

Teniendo en cuenta el apartado anterior, se comprende que la pedagogía hace parte de la antropología en tanto promueve la búsqueda de principios a partir de las lecciones de la experiencia. Ahora bien, tal y como se enuncia en el epígrafe, para Kant el arte de la educación es una de las invenciones más difíciles que han construido los seres humanos, razón por la cual requiere ser tratado con seriedad. Puntualmente, este filósofo en *Sobre pedagogía* —libro editado por Theodor Rink— plantea la necesidad de que la pedagogía se convierta en una teoría que se ocupe de una reflexión juiciosa sobre la educación⁸ y para esto muestra que la educación es un arte que puede ser mecánico, es decir, llevado a cabo por mera costumbre o que puede ser juicioso, quiere decir esto, que es acorde a un plan, ordenado y conforme a principios. A esta última forma de entender este arte se le llamaría pedagogía. El mismo filósofo de Königsberg, lo dice así:

5 Estas leyes morales limitan, regulan y protegen el comportamiento entre las diferentes personas. Estas leyes son tanto internas (éticas) como externas (jurídicas), estas primeras no son de obligatorio cumplimiento, sino que aluden a principios internos que los sujetos guiados por la razón asumen con convicción, sin embargo, estos principios tienen como mandato ético el cumplimiento del derecho por consentimiento y no por temor al castigo, de ahí que cuando falla la auto coacción, entra la coacción externa que requiere de una obediencia ineludible para garantizar la convivencia.

6 El autor también menciona la *antropología fisiológica*, pero de manera negativa porque no trata de lo que el hombre puede y debe hacer de sí mismo, sino de lo que la naturaleza ha hecho de él. Ahora bien, según Brandt (2003) aunque Kant alude con la *Antropología en sentido pragmático* a lo que el hombre “hace, puede o debe hacer a partir de sí mismo”, no se encarga en esta obra de ahondar en el “debe”, sino en lo que el hombre hace o puede hacer. Sin embargo, en esta obra, como afirma Saldarriaga (2015), se sugiere una antropología en sentido moral.

7 Subrayado propio.

8 En el libro *Teoría y práctica*, Kant (2011) sostiene que la teoría alude a “un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad, y por tanto, siempre que hayan sido abstraídas de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por el contrario, no se llama práctica a cualquier manipulación, sino solo a aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad. Por muy completa que sea la teoría, salta a la vista que entre la teoría y la práctica se requiere aún un término medio como enlace para el tránsito de la una hacia la otra, pues al concepto del entendimiento, concepto que contiene la regla, se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por medio del cual el práctico distingue si algo cae bajo la regla o no” (pp.3-4). Teniendo en cuenta esto, la pedagogía al tratarse de una teoría, se fundamenta en reglas prácticas que actúan como principios susceptibles de ser universalizados y que para ser aplicados en la práctica, requieren del papel de la facultad de juzgar, la cual permite reflexionar sobre lo particular según categorías generales (en su sentido determinante) y también se encarga de buscar reglas partiendo de lo específico (según el juicio reflexionante).

Todo arte de educar que resulta sólo mecánicamente, tiene que llevar muchos errores y defectos, porque no se basa en ningún plan. El arte de la educación, o pedagogía, tiene que llegar a ser por lo tanto juicioso, si es que ha de desarrollar a la naturaleza humana de tal manera que alcance su destino. (...) La pedagogía ha de llegar a ser un estudio; de lo contrario no se puede esperar nada de ella, y el que ha sido echado a perder por la educación, educa no más a los otros. El mecanismo en el arte de educar tiene que transformarse en ciencia; pues sino nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra. (Kant, 2008, p. 37)

Lo anterior quiere decir que la pedagogía debe ser un esfuerzo coordinado y un experimento que dé lugar al cultivo de las potencialidades del ser humano. Este asunto está en sintonía con la tesis que Kant (2009) plantea en relación con el avance moral de la especie humana, no de una forma lineal y en términos fácticos sino como un dictado con el que manda a cumplir la razón⁹. De esta forma, se busca el fomento de un sentimiento de corresponsabilidad con las generaciones del futuro. De ahí el compromiso tan alto que la pedagogía ha de tener al enfrentarse al reto de la mejora de la especie humana. Por este motivo, el autor afirma que “los niños deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro, es decir: según la idea de la humanidad y todo su destino” (Kant, 2008, p. 38).

Ahora bien, Kant menciona que la pedagogía o doctrina de la educación es física o práctica. La primera alude al cuidado, a la formación del alma, al cuerpo y al cultivo de una razón conducida. La segunda se refiere a la moral, a la formación de la personalidad y de una razón autónoma, por tanto, va más allá de la doctrina de la educación física. En otras palabras, la pedagogía práctica tiene que ver con la moralidad, que se vincula con el carácter, el cual se nombra, de acuerdo con este capítulo, como uno de los papeles fundamentales de la pedagogía.

El papel de la pedagogía frente al carácter de índole moral

El carácter de índole moral hace alusión no a lo que la naturaleza hace del hombre sino a lo que este hace de sí mismo partiendo de las disposiciones que esta le ha dado¹⁰. El carácter de índole moral es definido por Kant (1991) en la *Antropología en sentido pragmático* de la siguiente manera: “pero tener simplemente un carácter significa aquella propiedad de la voluntad por virtud de la cual el sujeto se vincula a sí mismo a determinados principios prácticos que se ha prescrito inmutablemente por medio de su propia razón” (p. 238).

Quien tiene carácter es aquella persona que realiza el pacto consigo mismo de cumplir los mandatos internos que se ha fijado, es decir, aquel sujeto que tiene “fuerza de voluntad”, que tiene principios fijos, confía en aquellas promesas que se hace a sí mismo y le hace a los demás. En *Sobre pedagogía*, Kant (2008) define el carácter en un sentido similar como “la capacidad de actuar según máximas. Al comienzo son máximas de la escuela y después máximas de la humanidad (...) las máximas son también leyes, pero subjetivas; resultan del propio entendimiento del hombre” (p. 92). Esta última parte hace énfasis en el carácter autónomo que tiene el seguimiento de los principios fijados, es decir, no son mandatos externos, sino máximas internas.

Kant no solo expone el significado del carácter, sino que precisa algunos de los principios que deben seguirse, los cuales enuncia a modo de prohibiciones, ya que se podría pensar que un principio señala un límite, una barrera que por lo general comienza con la expresión “No...” que una persona establece por sí misma para no realizar determinada acción, juzgada mediante la razón como perjudicial para sí mismo o para los demás. En palabras del filósofo de Königsberg:

Lo mejor es, pues, exponer negativamente los principios que conciernen al carácter. Son estos: a) No decir mentira de propósito; de aquí también el hablar con circunspección, a fin de no atraer sobre sí la afrenta de la mala fama. b) No adular apareciendo por delante bien intencionado y siendo por detrás malévolo. c) No quebrantar las promesas (lícitas); lo que, a su vez, implica seguir honrando la memoria de una amistad ya rota y no usar mal posteriormente

9 Guillén (2003) afirma que la pedagogía desde la perspectiva kantiana apuntaría a ese deber ser: “es una reflexión sobre lo que —todavía— no se abre como horizonte de posibilidades tanto para el sujeto singular como para la especie humana” (p. 65). No obstante, es importante mencionar que algunos autores no están de acuerdo con la tesis kantiana del progreso moral, teniendo en cuenta las tendencias actuales en lo educativo que, con su afán pragmático y enfocado en la instrucción o adquisición de habilidades, va en detrimento de la formación moral.

10 “No se trata aquí de lo que la naturaleza hace del hombre, sino de lo que este hace de sí mismo; pues lo primero es cosa del temperamento (en que el sujeto es en gran parte pasivo), y únicamente lo último da a conocer que tiene un carácter” (Kant, 1991, p. 238).

de la anterior confianza y franqueza del prójimo. *d)* No dejarse arrastrar a la amistad y familiaridad con las personas de malos sentimientos y recordando el *noscitur ex socio*, etcétera, limitar el trato con ellas a los asuntos indispensables. *e)* No adherirse a la murmuración nacida del juicio superficial y malvado de los demás; pues el hacerlo delata ya flaqueza; como también moderar el temor a chocar contra la moda, que es una cosa fugaz y mudable, y si ha conseguido ya una influencia de alguna importancia, no extender, al menos, su imperio hasta la moralidad. (1991, pp. 240-241)

Sin embargo, seguir estos principios no es una tarea fácil, si se tienen en cuenta los obstáculos que se presentan debido a la característica antropológica del ser humano, la *insociable sociabilidad*. El carácter no salvará al hombre de su propensión al mal; esta propiedad de la voluntad solo podrá prohibirle, evitarle, restringirle ciertas acciones al ser humano y sin embargo no podrá exterminar el deseo inferior y necio de destruir y dominar.

Además, en *La Religión dentro de los límites de la mera razón*, Kant (2016) plantea que existen dos tipos de carácter en el ser humano, a saber, el empírico y el inteligible. Kant, citado por Isabel Vallejo (2020), afirma que “se puede ser virtuoso, conforme a un carácter inteligible: según máximas acordes con la ley —moralidad— o ser virtuoso, conforme a un carácter empírico: según lo que se muestra en congruencia con la ley —legalidad—, cuando se guía por máximas que le permiten el cumplimiento del deber, aunque el móvil no sea dicho deber” (p. 450). Además, se comprende que el carácter empírico “se adquiere poco a poco y para algunos designa una larga costumbre (en la observancia de la ley) [...] para ello no es necesario un cambio de corazón, sino solo un cambio de las costumbres” (Kant, 2016, p. 85). Por el contrario, frente al carácter inteligible el autor plantea:

Un hombre que, cuando conoce algo como deber, no necesita de otro motivo impulsor que esta representación del deber, eso no puede hacerse mediante *reforma* paulatina, en tanto la base de las máximas permanece impura, sino que tiene que producirse mediante una *revolución* en la intención del hombre (un paso a la máxima de la santidad de ella); y sólo mediante una especie de renacimiento, como por una nueva creación (Juan, III, 5; cfr. I Moisés, I, 2) y un cambio del corazón, puede el hombre hacerse un hombre nuevo. (Kant, 2016, p. 86)

Esta revolución es factible y necesaria en cuanto al pensamiento se refiere. Debido a que no es paulatina en el tiempo, alude a una única decisión que ha de ser inmutable, y, por tanto, radical. De ahí viene la

firmeza en el principio que lo llevará a progresar de mal hacia mejor. Un cambio del corazón es entonces la revolución del fundamento supremo de la acción, que modifica el carácter inteligible en un estallido, pero en cuanto a su carácter empírico solo de una forma paulatina se logra percibir ese cambio hacia mejor. Es así como un hombre según el carácter empírico requiere un cambio de costumbres, pero aquel hombre de carácter inteligible ha de convertir su corazón, lo cual requiere, según el autor, una formación moral:

La formación moral del hombre tiene que comenzar no por el mejoramiento de las costumbres, sino por la conversión del modo de pensar y por la fundación de un carácter; aunque de ordinario se procede de otro modo, y se lucha contra vicios en particular, pero se deja intacta la raíz universal de ellos. (Kant, 2016, p. 87)

Hasta el momento queda claro que, la firmeza en principios no se adquiere poco a poco sino por medio de un “estallido” que produce el querer salir del estado del instinto. Se trata de volverse un hombre mejor, pero esto está mediado por una decisión que la persona toma autónomamente y tal y como lo plantea Vallejo (2020) se requieren unas condiciones políticas que posibiliten tal firmeza en los sujetos, y “el camino más idóneo para favorecer el carácter de índole moral [en un sentido kantiano] es el republicanismo” (p. 451).

De todas formas, falta mucho para que la especie humana comprenda que ha de obrar conforme a principios a los cuales ha dado su consentimiento, ya que, su propensión al mal, al ser innata y a la vez ser una característica antropológica del ser humano, pondrá en jaque los principios forjados, en especial en circunstancias inusuales. De ahí que, por ahora, la pedagogía “no puede producir la firmeza y perseverancia en los principios” pero sí puede formar las facultades humanas que permiten actuar conforme a la promesa interna de distanciarse de las molestias del instinto, “pues si la ley moral ordena que debemos ahora ser hombres mejores, se sigue ineludiblemente que tenemos que poder serlo” (Kant, 2016, p. 91).

Por lo anterior, la pedagogía debe formar al hombre para que él mismo bajo su autonomía pueda “hacerse un carácter”, por esta razón, la pedagogía está llamada a reflexionar de una forma juicioso sobre la educación y sus fines. Al respecto, Holly Wilson (2006) afirma que el último fin de la educación en la teoría kantiana es la formación de dicho carácter. Existen para Kant, según Wilson, cuatro fines de la educación

que se corresponden con las cuatro predisposiciones de la naturaleza humana (la predisposición a la animalidad, la predisposición técnica, la predisposición pragmática y la predisposición moral). El primer fin es la disciplina¹¹, que borra la animalidad por medio del cuidado y las reglas; el segundo la cultura, que alude a la instrucción, es decir a la enseñanza de los conocimientos priorizados por la cultura; el tercero —que depende de los dos anteriores— es la prudencia, relacionada con las habilidades que se adquieren para conducirse en la sociedad, en beneficio de la propia persona (se trata de un comportamiento civilizado que permite ganarse el honor y aprobación de las otras personas) y el cuarto, la formación del carácter moral que sería el fin último de la educación. Wilson (2006) lo dice así:

El fin último de la educación es la “formación del carácter moral”. Donde el desarrollo de nuestras habilidades es importante para ser adaptable a cualquier final, se necesita entrenamiento para que uno elija sólo buenos fines, “los que son necesariamente aprobados por todos, y que pueden ser al mismo tiempo el objetivo de todos”. (p. 89)

Lo anterior, lo dice el mismo Kant (2008) de la siguiente manera: “lo último es la formación del carácter. Este consiste en el firme propósito de querer hacer algo; y luego en la real ejecución de lo mismo” (p. 103). Teniendo en cuenta esto, según el autor, no se puede esperar nada de quien posterga sus propios propósitos, en otras palabras, la persona que se propone hacer algo y no lo cumple, termina por no confiar ni en ella misma.

De esta forma, se muestra explícitamente que el carácter es susceptible de ser formado. Al respecto, afirma Kant que “el primer esfuerzo en la educación moral es poner el fundamento de un carácter” (p. 92).

No obstante, al quererse poner dicho fundamento, aparece una gran paradoja de la educación. Se educa para la libertad bajo la coacción, ya que para lograrlo al principio se requiere limitarla porque de otra manera no se haría un buen uso de la misma¹². El problema es cuando no se da una

coacción legítima¹³ que busque esto, que los sujetos se sirvan más adelante de su propia razón. Así, estos terminan encontrando en la educación una resistencia para su emancipación, quedando a la dependencia de otros y por tanto en una minoría de edad¹⁴. Esto sin duda lleva a la carencia de carácter¹⁵ en tanto los principios se imitan por hábito y por temor y no se fundamentan en las leyes subjetivas de la razón práctica que cada uno se da a sí mismo, conforme a un carácter inteligible. Frente a esta paradoja surge la pregunta, ¿cómo formar el carácter inteligible o de índole moral?

En *Sobre pedagogía*, Kant habla de tres rasgos para consolidar el carácter en un niño:

1. “Si en los niños se quiere formar un carácter, mucho depende de que se les haga notar en todas las cosas cierto plan, ciertas leyes que han de ser seguidas con la mayor exactitud” (p. 92).
2. “Un segundo rasgo importante para consolidar el carácter de los niños es la veracidad” (p. 97).
3. “Un tercer rasgo en el carácter de un niño tiene que ser la sociabilidad” (p. 98).

Frente al primer rasgo, se ofrecen ejemplos sobre la formación en hábitos y disciplinas (alrededor del tiempo para dormir, trabajar y divertirse) a fin de que los niños luego interioricen esta ley y se les

13 Esta coacción legítima implica que se promuevan límites pero no bajo el temor a la coacción o por el castigo que pueda representar el no acatamiento a dichos límites. Por el contrario, con la coacción legítima lo que se busca es que se promueva el cumplimiento de la norma, desde un proceso de formación sobre la razón de ser de la misma bajo lo que se conocerá como el “enseñar dialógico”, tal y como se sostendrá más adelante en este artículo, método que da lugar a la pregunta y a la interpelación sobre las máximas que tiene el otro para el incumplimiento del deber por medio de ejemplos y casos que lo lleven a reflexionar sobre lo justo en cada situación.

14 La minoría de edad refleja una incapacidad por parte del hombre para guiarse por su propia inteligencia, lo que lo hace culpable o responsable de esta condición ya que carece de valor para prescindir de la ayuda del otro. De ahí que la falta de una educación para la libertad mantenga a muchos adultos en una minoría de edad o incapacidad para atreverse a pensar por sí mismos. Lo contrario a lo anterior es la ilustración que, de acuerdo con Kant (2009), es la salida del hombre del estado de servidumbre intelectual frente a los otros; consiste en tomar la decisión de servirse de la propia razón, “sapere aude”, lo cual se relaciona con lo que el autor denomina “mayoría de edad”.

15 De acuerdo con Jacobs (2003), “Kant, afirma que muchos seres humanos carecen de carácter completamente, nunca actuando realmente sobre las máximas, moral o de otra manera. Esas personas se asemejan a ‘cera blanda’: en la medida en que alguna vez adoptan principios, los cambian tan constantemente que los principios supuestamente son incapaces de proporcionar una forma duradera a su comportamiento” (p. 25).

11 En *Sobre pedagogía*, Kant plantea el cuidado y la disciplina como asuntos relacionados pero diferentes, mientras que Holly Wilson (2006) sostiene que este primero está incorporado en el segundo.

12 “Uno de los más grandes problemas de la educación es cómo unir la sumisión bajo la coacción de las normas con la capacidad de servirse de su libertad. Pues ¿se necesita coacción! ¿Cómo cultivo la libertad con la coacción? Debo habituar a mi alumno a que soporte una coacción de su libertad; y al mismo tiempo debo guiarlo para que use bien de su libertad” (Kant, 2008, pp. 47- 48).

convierta en una segunda naturaleza. En relación con el segundo rasgo, se habla del valor de la veracidad y de no castigar cuando se incurre en la mentira, pero sí privar de la estima a aquel que miente. Por último, en lo que tiene que ver con el tercer rasgo, se presenta el de la sociabilidad, que se refiere a la amistad; el compartir los unos con los otros.

Además, dice Kant (2008) que para “poner en los niños el fundamento de un carácter moral, tenemos que observar lo siguiente: por medio de ejemplos y disposiciones tenemos que hacerles comprender los deberes con los que han de cumplir” (p. 104). De esta forma, se puntualiza en la formación de los deberes hacia sí mismo y en los deberes hacia los demás. Los deberes hacia sí mismo se vinculan con el respeto hacia la propia dignidad humana, mientras que los deberes hacia los demás se relacionan con el derecho, es decir, con aquellos vínculos jurídicos que regulan el comportamiento entre los seres humanos. Kant (2008) lo dice así:

Por medio de ejemplos y disposiciones tenemos que hacerles comprender los deberes con los que han de cumplir. Pues los deberes que el niño tiene, son sólo los habituales para consigo mismo y para con los otros. Estos deberes se tienen que deducir de la naturaleza de las cosas. (p. 104)

Lo anterior sugiere que para Kant la formación del carácter debe estar dotada del cultivo de la razón misma, para que sea el sujeto quien por medio de preguntas reflexivas pueda deducir lo que se ha de hacer en cada situación. No se trata de esta forma de imponer y prohibir las normas, sino de llevar a los estudiantes a deducir la necesidad de actuar de determinadas maneras bajo preguntas como el imperativo categórico “¿qué pasaría si todos se guiaran por mi misma máxima?”. La metodología para la formación del carácter ha de ser, por tanto, el método dialógico del que habla Kant en la segunda parte del libro *Metafísica de las costumbres*, enfocada a la doctrina de la virtud. Para Kant, la virtud es una doctrina que “puede y debe enseñarse”. De acuerdo con este filósofo, el método doctrinal de la virtud puede darse mediante un modo de enseñar dialógico de preguntas que promuevan el pensar por sí mismo¹⁶:

puede ser o bien acroamática cuando todos aquellos a quienes se dirige son meros oyentes, o bien erotemática, cuando el maestro pregunta a sus discípulos lo que quiere enseñarles; y este método erotemático es o bien el modo de enseñar dialógico, cuando el maestro pregunta a su razón, o bien el catequético,

cuando pregunta únicamente a su memoria. Porque si alguien quiere preguntar algo a la razón de otro no puede hacerlo más que dialógicamente, es decir, de modo que el maestro y los discípulos se pregunten y respondan recíprocamente. El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento de su discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndoles casos (es la partera de sus pensamientos) (...). (Kant, 2012, pp. 353-354 / AA VI: 478)

Esto se complementa con la siguiente forma de llevar al cultivo del carácter planteada en *Sobre pedagogía*:

A nuestras escuelas les falta casi siempre algo que, sin embargo, favorecería mucho la formación de los niños en la rectitud o la honestidad, es decir, un catecismo de derecho. Debería contener casos que fueran populares, que ocurrieran en la vida común y en los que siempre se planteara la pregunta, espontáneamente, de si algo es o no justo. (Kant, 2008, p. 107)

Lo anterior plantea un horizonte interesante de formación del carácter bajo una metodología de casos basados en la vida real de los estudiantes, que posibiliten la pregunta y la reflexión, bajo interrogantes como ¿es eso justo? Para llegar a la conclusión por medio de la razón sobre lo que se ha de hacer, a su vez, logrando el cultivo de una razón autónoma y una obediencia voluntaria, pero también crítica con aquella normatividad que transgrede los deberes hacia sí mismo y los deberes hacia los demás. Con todo lo anterior, queda claro lo que afirma el traductor Oscar Caeiro en el libro de Kant (2008) *Sobre pedagogía*: “la tarea principal de toda pedagogía es formar un carácter de acuerdo con los conceptos de lo justo” (p. 90).

Ahora bien, a la luz del papel de la pedagogía, se dejan aquí unos interrogantes que se podrían considerar para otros estudios. De acuerdo con las tendencias actuales en la educación que muestran un nuevo pragmatismo y utilitarismo, un enfoque en las habilidades, la prudencia, la eficiencia, la eficacia y la utilidad para el mercado laboral, al tiempo que abandonan la idea de la formación moral o *Bildung* tal como Kant lo imaginó (Cavallar, 2014), ¿en qué medida la formación del carácter es tenida en cuenta por los maestros en los diferentes escenarios educativos de Colombia? ¿Qué relevancia tiene la formación del carácter de índole moral para la resolución de problemáticas contemporáneas (por mencionar algunas, *bullying*, exclusión, toma de justicia por las propias manos y conflicto armado)? y por último, teniendo en cuenta los procesos de inclusión-exclusión que se viven en la educación, ¿Cómo puede

16 El “pensar por sí mismo” alude a la primera máxima del entendimiento común humano.

contribuir la formación del carácter de índole moral en los procesos de respeto y por tanto dignificación de los diferentes actores educativos?

A modo de conclusión

En definitiva, para abordar la relación entre antropología y metafísica de las costumbres en el corpus kantiano, es necesario resaltar que, desde la perspectiva de Immanuel Kant, la metafísica permite una comprensión más profunda de los principios morales y sus fundamentos filosóficos, mientras que la antropología moral, no muestra *a priori* lo que el sujeto debe ser y hacer, sino que se encarga de los principios que emanan de la experiencia. La pedagogía, como parte de la antropología moral, también extrae principios de las vivencias y devela las dificultades para poder avanzar hacia los horizontes que traza la metafísica.

Partiendo de lo anterior, la pedagogía para el filósofo de Königsberg no debe ser ajena a la metafísica de las costumbres, ya que tiene la tarea de posibilitar la consolidación de los principios morales decantados como valiosos. Su búsqueda debe ser, desde la visión kantiana, la de convertirse en una teoría que se ocupe de la reflexión juiciosa sobre la educación, de tal manera que pueda obedecer a un estudio planificado y guiado por principios para posibilitar que cada generación siembre el interés, tanto en ella como en las venideras, por avanzar hacia la formación del carácter de índole moral. De ahí que se concluya que no solamente el cultivo del carácter inteligible es uno de los papeles de la pedagogía, sino que, como se citaba en el texto, es el último fin de la educación (Wilson, 2006). En otras palabras, uno de los papeles fundamentales de la pedagogía es la formación del carácter de índole moral, es decir que las personas se guíen con máximas cuyo móvil sea el mismo deber.

Por todo lo anterior, queda claro que el papel de la pedagogía está orientado hacia la formación moral, en tanto busca que los hombres se hagan a sí mismos mejores, desarrollando las disposiciones (tales como la razón, el entendimiento y el juicio), que les ha dado la naturaleza para el bien. Se trata, como ya se dijo, de una pedagogía que busca promover —pese y a la vez gracias a la característica antropológica de la insociable sociabilidad— el respeto hacia las leyes, no por temor al castigo, por un cálculo de la conveniencia o inclusive por el deseo de aprobación social, sino por voluntad, pero también asumiendo una posición crítica frente a la normatividad que socava los deberes hacia sí mismo y hacia los demás. Debido a esto,

se piensa que la pedagogía se ha de centrar en algo más allá que la instrucción y la disciplina, esto es, una formación que busque más que un cambio de las costumbres, un cambio de las intenciones del corazón.

El carácter inteligible se convierte así en un elemento crucial en la pedagogía, ya que permite en primer lugar, que las personas sean libres en el sentido de “no obedecer a ninguna otra ley más que a aquella a la que se ha dado su consentimiento” (Kant, 2012, p. 143 / AA: 314); en segundo lugar, promueve la sociabilidad y por tanto la posibilidad del mantenimiento del pacto social, y en tercer lugar, ayuda a saber qué puede esperarse de la especie, así el carácter permite reconocer por adelantado el destino de la humanidad.

En relación con los caminos trazados para pensarse el cultivo del carácter de índole moral, se encuentran en el libro *Sobre Pedagogía* de Kant, los siguientes apuntes: los tres rasgos para la formación del carácter (en los niños se muestran los planes y leyes a seguir, la veracidad y la sociabilidad) y el método dialógico que se da por medio de preguntas a la luz de ejemplos basados en casos, especialmente en relación con los deberes hacia sí mismo y hacia los demás.

Por último, se sugieren algunas preguntas para futuros investigadores que quieran retomar este trabajo y ponerlo a dialogar con problemáticas contemporáneas: ¿cómo la pedagogía puede contribuir a superar esta falsa disyuntiva entre metafísica de las costumbres y antropología moral?, si la pedagogía ha de ofrecer un estudio juicioso alrededor de la educación, ¿Qué esfuerzos se requieren para posibilitar su legitimación? ¿Cómo visibilizar el papel que tiene la formación del carácter de índole moral en la pedagogía? y por último, ¿de qué manera podría pensarse el “método dialógico” en las investigaciones relacionadas con la pedagogía?

Referencias

- Brandt, R. (2003). The Guiding Idea of Kant's Anthropology and the Vocation of the Human Being. En: B. Jacobs y P. Kain (comps.), *Essays on Kant's Anthropology* (pp. 85-104). Cambridge University Press.
- Cavallar, G. (2014). Res publica: Kant on cosmopolitical formation (Bildung). *Studia Philosophica Kantiana*, 5(1), 3-22.
- Guillén, G. (2003). Kant y la Pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. *Pedagogía y Saberes*, 19, 63-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys63.74>

- Jacobs, B. (2003). Kantian Character and the problem of a Science of Humanity. En B. Jacobs & P. Kain (comps.), *Essays on Kant's Anthropology* (pp. 105-134). Cambridge University Press.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [J. Mardomingo, Trad. Edición bilingüe]. Ariel.
- Kant, I. (2008). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Kant, I. (2009). Si el género humano se halla en constante progreso hacia mejor. En I. Kant, *Filosofía de la historia* (pp. 95-118). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2011). *Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kant, I. (2012/1797). *La metafísica de las costumbres* [A. Cortina y J. Conill, Trad.]. Tecnos.
- Kant, I. (2015). *Crítica del juicio* [M. García, Trad.]. Tecnos.
- Kant, I. (2016/1793). *La Religión dentro de los límites de la mera Razón* [F. Martínez, Trad.]. Alianza Editorial.
- Louden, R. B. (2003). The Second Part of Morals. En B. Jacobs & P. Kain (comps.), *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1995). *De ideas y creencias*. Alianza Editorial.
- Saldarriaga, A. (2015). Lo que el hombre hace, o puede y debe hacer, de sí mismo. *Antropología pragmática y filosofía moral en Kant. Estudios de filosofía*, 52, 63-93.
- Shell, S. M. (2003). Kant's "True Economy of Human Nature": Rousseau, Count Verri, and the Problem of Happiness. En B. Jacobs & P. Kain (comps.), *Essays on Kant's Anthropology* (pp. 194-229). Cambridge University Press.
- Vallejo Merino, I. C. (2020). Los fundamentos de posibilidad de una educación política desde la perspectiva kantiana. *Perseitas*, 8, 445-468. <https://doi.org/10.21501/23461780.3689>
- Wilson, H. (2006). *Kant's Pragmatic Anthropology: Its Origin, Meaning, and Critical Significance*. State University of New York Press.
- Wood, A. W. (2003). Kant and the Problem of Human Nature. En B. Jacobs & P. Kain (comps.), *Essays on Kant's Anthropology* (pp. 38-59). Cambridge University Press.

Los usos del saber. Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica

The Uses of Knowledge. A Review of Max
Stirner's Educational thought Regarding
a Classical Pedagogical Discussion

Os usos do saber. Uma revisão ao pensamento
educacional de Max Stirner em torno de
uma discussão pedagógica clássica

Eduardo Ernesto Mena Bernal* 

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 28 de febrero de 2023

Para citar este artículo

Mena Bernal, E. E. (2023). Los usos del saber: Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica. *Pedagogía y Saberes*, (59), 93–102. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17574>

* Profesor de la Universidad Intercontinental (UIC), México. eddymenbe@gmail.com



Resumen

El saber suele ser visto de dos maneras antitéticas: humanista o pragmática. La consecuencia de ello son dos tipos de educación que se oponen mutuamente en la más cotidiana realidad. Asimismo, se suma el hecho de que hoy en día, gracias a visiones que politizaron el saber (tales como la teoría crítica), su uso educativo se vuelve aún más complejo. No obstante, pensadores como Max Stirner —quien no suele recibir la suficiente atención pedagógica— podría ofrecer ideas que permitan resolver de una manera especial dicho conflicto. A través de su potente texto, *El falso principio de nuestra educación o humanismo y realismo*, ofrece reflexiones que vale la pena matizar y retomar para el presente escrito. Se afirma, pues, que Max Stirner propuso vías intelectuales y prácticas para hacer un uso del saber que reivindica al individuo en los procesos educativos regidos por los dos usos típicos del saber.

Palabras clave

uso del saber; humanismo; realismo; personalismo; educación

Abstract

Knowledge is usually taught in two antithetical ways: humanistic and pragmatic. In consequence, education tends to be developed, on daily basis, in two opposite types. Likewise, nowadays knowledge has been politized due to perspectives (like critical theory), which tangle educational processes. Nevertheless, thinkers like Max Stirner, who are not commonly approached by Pedagogy, could offer ideas that allow us to solve the aforesaid conflict. His mighty text, *The false principle of our education*, expresses worthy ideas to nuance and contextualize. Therefore, the thesis of this article is that Max Stirner suggested intellectual and practical ways to use knowledge to defend the person in the educational processes ruled by the two types of uses of knowledge.

Keywords

use of knowledge; humanism; realism; personalism; education

Resumo

O conhecimento geralmente é visto de duas maneiras antitéticas: humanista ou pragmática. A consequência disso são dois tipos de educação que se opõem na realidade mais cotidiana. Da mesma forma, se somarmos o fato de que hoje, graças a visões que politizam o conhecimento (como a teoria crítica), seu uso educacional torna-se ainda mais complexo, mas pensadores como Max Stirner —que geralmente não recebe atenção pedagógica suficiente— poderiam oferecer ideias que permitem resolver este conflito de uma forma especial. Por meio de seu poderoso texto, *O falso princípio de nossa educação ou humanismo e realismo*, ele oferece reflexões que valem a pena esclarecer e retomar para esta escrita. Afirma-se, portanto, que Max Stirner propôs formas intelectuais e práticas de fazer uso do conhecimento que reivindica o indivíduo nos processos educativos regidos pelos dois usos típicos do conhecimento.

Palavras-chave

uso do saber; humanismo; realismo; personalismo; educação

Introducción

Uno de los asuntos más socorridos en el ámbito de la pedagogía es el tipo de uso que se le da al saber. Para la visión clásica, el saber vale por sí mismo. En consecuencia, por ejemplo, las escuelas deberían ser un recinto en el que se participe de manera libre, haciendo una pausa a los intereses externos para enfrentarse al saber de la manera más pura posible. En contraposición, hay un uso del saber que busca beneficios materiales de este. Quien aborda el saber de esa manera cuantifica las posibilidades de riqueza que dicho saber le puede otorgar. El niño que pregunta “Maestra, ¿para qué me sirve saber esto?” es el resultado de procesos formativos que han visto al saber como una mercancía. Sin embargo, el fenómeno se extiende hasta los niveles superiores de los sistemas educativos. Los estudiantes, en términos generales, buscan estudiar algo que les permita “ganar más dinero”. Las instituciones suelen tener un apremio neurótico por egresar estudiantes que se inserten al campo laboral de manera adecuada gracias al saber que les concedieron. Dicho mercado exige que los egresados tengan los saberes adecuados para desempeñarse en sus empresas, instituciones, etcétera. Incluso, visto en perspectiva, los padres de familia suelen ver al saber bajo estos mismos términos.

Por su parte, las discusiones pedagógicas pueden ser sumamente complejas cuando abordan dichas cuestiones. De una u otra forma, la preocupación ha acompañado a la pedagogía desde sus orígenes. Por ejemplo, vale la pena sospechar que, con sus matices y diferencias contextuales, la disputa educativa entre la visión platónica y la isocrática pasó por esta misma preocupación. Hoy en día, los organismos internacionales, los padres de familia, los docentes, los estudiantes, los directivos de instituciones educativas e, incluso, el mercado laboral se interesa por imponer su visión del tipo de uso que se le debe dar al saber. En ese sentido, considero relevante el pensamiento de Max Stirner, pues —tal como se pretende mostrar en este escrito— es un intelectual que no ha recibido la atención necesaria y cuya propuesta en torno a este menester, en consecuencia, ha pasado desapercibida por la discusión pedagógica.

Es difícil conocer a alguien que haya leído a Max Stirner y no se haya emocionado, de una forma empática o antipática, por sus ideas. Su escritura es apasionante sin ser poética. Sus ideas son revulsivas sin necesidad de neologismos ni de ataques frontales a otros pensadores. Este rasgo lo vuelve extremadamente elegante y atractivo para cualquier lector. Aunado a ello, cuando dirige su mirada a la educación, sin duda se posa como un águila —por encima de

todo— y desciende con eficacia. Su escrito *El falso principio de nuestra educación, o humanismo y realismo* es muestra de lo anterior y su contenido es medular para el presente escrito. Sin embargo, el menester de un texto académico no puede ser la pleitesía abierta y explícita de un pensador, mas es necesario enfatizar la capacidad reflexiva del escritor alemán, pues, al menos en el ámbito de la historiografía educativa y pedagógica, no tiene un lugar estelar. Podría hablarse de un “olvido” de su obra, pero para olvidar algo primero es necesario haberlo tenido en el horizonte del pensamiento. Max Stirner no gozó ni siquiera de ello.

La ignorancia (en el estricto sentido de la palabra) de la obra de Stirner parece ser un problema generalizado. Si se abren, por ejemplo, obras típicamente socorridas en los “clásicos” de las historiografías pedagógicas como *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano, *Historia de las ideas pedagógicas* de Moacir Gadotti o *Los grandes pedagogos* de Jean Château, se pueden encontrar la repetición de personajes como Platón, Michel de Montaigne o Jean-Jacques Rousseau. Max Striner, por el contrario, no aparece en lo absoluto o recibe menciones secundarias. En ese sentido, se podría afirmar que —en términos epistémicos— ha habido un silenciamiento de la obra de Max Stirner. Muchas veces (vale la pena enfatizarlo) los criterios epistémicos, editoriales o publicitarios para la jerarquización de unos pensadores sobre otros son omitidos intencional o inocentemente.

Asimismo, es posible ver que la injusticia epistémica hacia Max Stirner y su pensamiento se extiende más allá del dominio de lo educativo. En el terreno de la historiografía filosófica, su obra principal, *El único y su propiedad*, no recibe cualitativa ni cuantitativamente la misma atención que pensadores como Aristóteles, Immanuel Kant o Friedrich Nietzsche. La *Introducción a la historia de la filosofía* de Ramón Xirau lo invisibiliza. La *Historia de la filosofía* de Frederick Copleston no lo aborda con meticulosidad, a pesar de estar constituida por nueve extensos volúmenes. En el mismo tenor, Max Stirner no recibe una mínima mirada ni siquiera en los ejercicios editoriales que pretenden mediar el saber académico con el saber extraacadémico o cotidiano. William Irvin, en su obra *Los Simpsons y la filosofía*, presenta brevemente ideas de Karl Marx, Sócrates, Michel Foucault y otros “grandes pensadores”, pero no de Max Stirner. Por ello, este escrito pretende tomarse el tiempo de abordar a un pensador que no protagoniza en dichas historiografías, lo cual es una forma de enriquecer la reflexión académica.

Mas, antes de abordar directamente su pensamiento y sus implicaciones pedagógicas, vale la pena preguntarse por los intelectuales como personas no enaltecidas por la industria editorial, y sus experiencias como

educadores. En términos estrictos, la vida de los pensadores no parece ser un elemento central para su consideración historiográfica. De hecho, da la impresión que importa más lo que escribieron que lo que hicieron. Así, por ejemplo, Michel de Montaigne nunca fundó una escuela ni se dedicó a la enseñanza de las humanidades y, a pesar de ello, figura en casi todas las antologías de pedagogía y educación. En el mismo tenor, Platón fundó la célebre Academia, pero según los estudios del famoso filólogo francés Henri-Îrène Marrou (2004), su proyecto era secundario —para la sociedad de su época— frente al de Isócrates, quien también fundó una institución educativa cuyo protagonismo historiográfico es opacado por la atención dirigida a Platón (p. 110). Por su parte, Max Stirner intentó ser profesor en la universidad de Berlín, pero se le negó la entrada en 1832. Convencido de su vocación educativa, se volvió profesor de latín sin goce de sueldo en una escuela hasta 1837. Rechazado por el sistema educativo, Stirner se vio orillado a vender leche para subsistir, lo cual no impidió que estuviera en la cárcel en dos ocasiones. Sin embargo, antes de su confinamiento, fue parte de los “jóvenes hegelianos”, entre los que figuraban intelectuales como Bruno Bauer, David Strauss y Friedrich Engels. Crearon la *Rheinische Zeitung* (periodico del Rhein), en el cual Stirner publicó veintiseis artículos, entre los que destaca “El falso principio de la educación” (Onfray, 2018). En otras palabras, el pensador alemán, como se verá en las siguientes líneas, reflexionó en torno a la educación al mismo tiempo que se dedicó a ella, lo cual es (a mi parecer) un elemento esencial para ser considerado en las discusiones pedagógicas.

Los usos de los saberes

La politización y la despolitización del saber

Para entender la riqueza de la propuesta stirneriana, al menos en el aspecto que aquí se ha propuesto, es necesario tener presente las dinámicas que el saber suele tener en la creación de los espacios de reflexión académica. En otras palabras, tal como se sugirió implícitamente en líneas anteriores, el saber no está libre de intereses mercantiles, editoriales o políticos. Muchas veces responde y se adecúa a dichas esferas con el fin de que los creadores de aquel (investigadores, intelectuales, etcétera) puedan mantenerse en los puestos de poder y de enriquecimiento que les permite la creación de los saberes.

La tesis anteriormente expuesta ha sido expresada de diferentes maneras a lo largo de los últimos dos siglos. No obstante, retomar un par de autores que la

expresen en sus diferentes matices será suficiente para esclarecer este argumento. En primer lugar, Michel Foucault (1976/2018) enfocó esta problemática a la genealogía de la Historia. En *Defender la sociedad* el pensador francés sostiene que la visión ilustrada que dicta que la razón —y con ella el saber verdadero— se oponía a la ignorancia (p. 167). No obstante, después de revisar las condiciones materiales en las que surgió dicha dicotomización, se dio cuenta de que fue el Estado quien, a través de una serie de mecanismos de poder, en realidad creó una lucha de saberes. Los “saberes menores”, muchas veces identificados con intereses sociales y poco tecnológicos, terminaban por ser descalificados y relegados del carácter “científico”. Para que esto fuera posible, primero fue necesario la “disciplinización del saber” (Foucault, 1976/2018, p. 169), es decir, la parcelación del conocimiento y de la realidad como un presupuesto epistémico que permitió distinguir, por ejemplo, a la psicología de la pedagogía y a las matemáticas de la ingeniería. En otras palabras, la creencia que sostiene la diferenciación de los saberes —y con ello la división del trabajo y la perpetuación socioeconómica que resulta de ello— es eminentemente un resultado ilusorio del quehacer político.

En el mismo tenor, pero enfocado al ámbito de los especialistas en educación, la “disciplinización del saber” terminó creando una lucha interna por los espacios académicos y de reconocimiento sociopolítico. La autora Itzel Casillas, siguiendo a Alicia de Alba, sostiene que, al igual que en otros ámbitos, en la educación existe el *espacio epistémico* “como ese lugar en el que se presentan, confluyen y discuten diversos posicionamientos en torno a lo que es el conocimiento y en el cual se legitiman y validan ciertos ámbitos de conocimiento” (Casanova, 2020, p. 342). Así pues, la argumentación que posibilita la creación de dicho espacio —tal como lo sugiere la autora en consonancia con el posicionamiento de Foucault— es asimismo un espacio de un tinte político. Siguiendo a Casillas, esa sería la razón principal por la cual, desde algunos espacios de poder, se decide nombrar “ciencias de la educación” a la disciplina encargada abordar el objeto de estudio educativo, pues gracias al sustantivo *ciencia* denota una apariencia de mayor seriedad epistémica que, por ejemplo, *pedagogía* (Casanova, 2020, p. 346).

Tal como se puede notar, es evidente que algunas corrientes de pensamiento (tales como el posestructuralismo y la teoría crítica) sugieren que, casi siempre, el saber tiene un interés político y desarrolla sus criterios de veracidad bajo coyunturas específicas. Esto conduce a una especie de escepticismo epistemológico que duda del valor del conocimiento por sí mismo.

Henri Giroux (2004), por ejemplo, ataca con severidad a quienes consideran que el saber es puro u objetivo. Denomina a este tipo de aproximaciones como si poseyeran un “fetichismo de los hechos” (p. 37). A grandes rasgos, dicha patología intelectual consiste en creer que el saber descriptivo, predictivo y cuantificable es el único de valor auténticamente científico. La postura epistemológica que se critica es la del positivismo.

No obstante, cuando la perspectiva escéptica recién descrita es incapaz de desembarazarse del supuesto que vincula ineluctablemente el saber y la política, la interacción con el saber mismo suele deteriorarse y volverse sospecha. Cualquier descubrimiento personal es juzgado bajo la lupa de la materialidad política que lo concibió. Verbigracia, la fascinación por descubrir que en el siglo XVIII el uso del color rosa era propio de los varones se vería desmontada por el análisis material de las condiciones patriarcales que lo permitieron. En el mismo tenor, cuando se discute la veracidad y utilidad política de la leyenda de los niños héroes del castillo de Chapultepec, se termina por diluir la fascinación que una historia de bronce tendría sobre los jóvenes estudiantes. La vinculación entre política y saber, con su triste escepticismo, termina por decepcionar y desmotivar a la voluntad y la acción. Por tal motivo, es necesario la despolitización del saber.

Despolitizar el saber no implica negar las condiciones materiales que le permitieron surgir. En todo caso, solo se trata de una suspensión temporal de ese presupuesto; un tipo de *epojé*. Ese movimiento epistemológico solo tiene el sentido pragmático de conservar el efecto emocional que tiene cada saber sobre cada individuo, lo cual está en relación con la visión stirneriana del saber:

Ocurre con el pensamiento como con cualquier otra tarea, que puedes abandonar cuando te venga en gana. Igualmente, cuando no puedes ya creer una cosa, no tienes que esforzarte en creer en ella y en continuar ocupándote en ella como en un santo artículo de fe, a la manera de los teólogos o de los filósofos; puedes audazmente desviar de ella tu interés y darle la despedida. (Stirner, 2014, p. 434).

En ese punto se vuelve evidente que el valor epistémico del saber puede o no tener un vínculo con la política, pero no es un imperativo. En todo caso, ya que se desembarazó de ese lastre, el saber solo está a merced de la excitación que cause en el sujeto. Siendo así, romper el vínculo apriorístico entre el saber y la política, y sustituirlo con el vínculo que establecen dicho saber y el individuo, obligaría a aceptar cualquier saber como válido en tanto que sirva al sujeto

y no a los intereses ajenos. Dicha despolitización del saber permite un uso distinto, un uso educativo que Stirner desarrolló en su texto “El falso principio de la educación”.

El falso principio del uso de los saberes individuales. Humanismo y realismo

En primer lugar, para ser capaces de expresar el uso individual del saber despolitizado que Stirner propone, es menester aclarar dos cuestiones contextuales. La primera refiere a la importancia actual de la discusión que se aborda con sus ideas. La segunda remite a una polémica clásica del uso de los saberes en la formación de los individuos.

Durante la formación profesional de los educadores y expertos en educación, es recurrente la revisión de pensadores clásicos y modernos, tales como Platón, Michel de Montaigne, María Montessori y otros. Siguiendo la interpretación canónica de Moacir Gadotti (2008), tanto la “educación tradicional” como la “educación nueva”, a la cual pertenecerían todos los autores mencionados, conciben únicamente el desarrollo personal de manera individualizada. De esa forma, una respuesta auténtica a una crisis y cambios vertiginosos globales generados por el avance tecnológico, los efectos posguerras y otros eventos icónicos del siglo XX, apunta a una educación que apueste por su desarrollo en términos sociales. No obstante, como se verá a más adelante, sin importar cuántos esfuerzos se hagan por la socialización del proceso educativo, el saber siempre interpela de manera única al individuo.

De hecho, Max Stirner discute el tipo de vínculo que suele tener el individuo ante el saber. Al igual que otros pensadores de su época (primera mitad del siglo XIX), el alemán se percató de que la gente y las instituciones educativas se encuentran en una disyuntiva para hacer el uso de los saberes en el proceso de formación. Un pensador emblemático que puede servir de referente para entender la tensión entre el tipo el uso de los saberes en la formación es Wilhelm von Humboldt.

Según Wilhelm Flitner, la cultura europea que se apoyaba en la Antigüedad comenzó a abrirse a los “ambientes iletrados” a partir de la Reforma. En el siglo XVIII, ya era casi un asunto relativo al Estado (Château, 2017). Wilhelm von Humboldt, por su parte, vio la necesidad de unir dicha condición a partir de reformas al sistema educativo. Desde su muy profundo humanismo, el cual lo entendía como la apropiación del “espíritu del hombre” a través de la apropiación de la lengua y sus expresiones culturales más icónicas (tal como lo eran las obras griegas)

(Château, 2017), Humboldt comprendió que primero era necesario educar a las personas a través de la “cultura general”, primero como ciudadanos, luego como trabajadores (Château, 2017). De esa forma, la preocupación por los saberes profesionalizantes terminaría siendo secundaria. La “antropología pragmática” de la época debía ceder terreno al humanismo (Château, 2017). Hoy en día, es posible suponer que gracias a Humboldt y a otros intelectuales que han seguido su línea de pensamiento se ha mantenido gran parte del interés de los sistemas educativos por preservar las materias humanistas —tales como la lengua, la historia y la literatura—, mas eso no implica que la “antropología pragmática” haya sido abandonada.

Por su parte, Max Stirner no se quedó atrás. Sin embargo, será posible percibir que, a diferencia de Humboldt y otros pensadores que se centraron en este asunto (tales como Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, etcétera), él no pensó una solución al conflicto de manera tan dicotómica. De hecho, a mi entender, comprendió el uso de los saberes de la manera más nominalista posible, lo cual implica la disolución de todo conflicto entre polos opuestos. Para Stirner, el saber debe ser regido por el individuo y lo cierto es que ningún individuo hace un uso puro, unilateral y monolítico del saber. Mas, para comprender la solución que propone el autor, es menester entender la discusión bajo sus propios términos.

La forma más extendida y apreciada (incluso hoy en día) en que se concibe el saber en la formación del individuo tiene los rasgos típicos de lo que Max Stirner denominaba como *realismo*. En primera instancia, el saber realista se centra en el presente, pues, en palabras de Stirner: “No se llega más que al poder sobre lo *temporal*. *Eterno* solo es el espíritu que se aprehende sobre sí mismo” (2013, p. 33). La faceta puntillista del realista frente al saber recuerda siempre que lo pasado es irrelevante. En todo caso, su mirada está en el ahora y en el mañana. No voltea atrás ni desea aprender nada del pasado. En ese sentido, el realista apuesta por saberes cuyo valor mercantil sea cuantificable y predecible.

Asimismo, el saber visto bajo la perspectiva realista responde a la inquietud de las habilidades eminentemente manuales y transformadoras de la materia:

Hay que esforzarse por lograr la maestría en el manejo de la materia, el dominio de la misma: así, pues, parece inevitable que también el realismo acabe reconociendo como meta suprema la *formación del gusto* y privilegiando la actividad formadora, como en parte ya lo está haciendo. Pues en educación, cualquier materia dada no

tiene más valor que el que consiste en que los niños aprendan a *hacer* algo con ella, a *usarla*. (Stirner, 2013, pp. 36-37)

Así, por ejemplo, para la perspectiva realista, un saber que no produce algo no debería ser enseñado. Incluso si se enseña literatura, debería crearse algo con dicha experiencia. Leer por leer, conocer por el placer mismo de conocer está prohibido para el realista.

En el mismo tenor, Stirner (2013) apunta a un elemento central de la visión realista: “No puede menos de llamar la atención el miedo invencible con que los realistas se arredran ante la abstracción y la especulación” (2013, p. 37). De esa manera, el realista aprecia lo que considera valioso únicamente lo que cree poder observar. Las matemáticas son realistas porque sirven para crear puentes, edificios, etcétera, los cuales están ahí, frente a sus ojos. Por el contrario, el estudio del ser, del espíritu y de la historia es irrelevante, pues el realista nunca ha visto caminar a un “ser”, sino a Pedro; nunca ha visto la expresión del espíritu, sino a una multitud enloquecida por un presidente o por un equipo de fútbol; nunca ha visto junto a él a los personajes de la historia, sino solo a sus compañeros de trabajo. La abstracción y la temporalidad pasada se expresan claramente en un saber que el realista desprecia.

Su contrapartida, la visión humanista, prefiere el saber que ve hacia el pasado para entender su presente. Al igual que la perspectiva renacentista y el pensamiento de Humboldt, Stirner (2013) describe al humanista como aquel que regresa a los “clásicos” griegos (p. 30). Al final de dicha educación, el efecto (aún visible entre quienes se dedican a los estudios de esta naturaleza) es una especie de *dandismo*. “Cierto es que la vacua elegancia del humanista, del *dandi*, no podía escapar a la derrota; pero el vencedor resplandecía de la verde herrumbre de la materialidad; no era nada más alto que un *grosero industrial*” (Stirner, 2013, p. 35), afirma el pensador alemán. De esa forma, tras el auge del sentimiento ilustrado y de la industrialización, el humanista y su afinidad por el pasado terminó siendo un “inútil”, pues, según Stirner, haciendo una crítica muy próxima a la de Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*, la cultura superior se democratizó y permitió que el ignorante se volviera en contra del erudito (Stirner, 2013). En pocas palabras, el uso del saber en el sentido humanista se vio perjudicado cuando se dio acceso universal a él. Su poder se debilitó frente al saber realista.

Asimismo, la visión humanista del saber creía, al igual que la realista, que su misión era formar la destreza del individuo. Sin embargo, para el saber humanista no se trata de una destreza manual, repli-

able y mercantilizable, sino una destreza asuntos que le permitan desenvolverse como humano, antes que como trabajador. Había que aprender el lenguaje para expresarse bien en reuniones sociales. El pensamiento matemático sirve, según el humanista, para desarrollar la lógica argumentativa que implica la vida en sociedad (Stirner, 2013). En cierto sentido, para la visión humanista del saber, el fruto de sus esfuerzos se refleja en el rostro del individuo, en el tono de su voz y en la gracia de sus acciones. De esa forma, puede afirmarse que la recompensa final de la educación basada en el saber humanista tiene un alto valor, pero un precio muy bajo.

Hoy en día, la discusión entre el uso del saber humanista y realista sigue permeando todos los niveles educativos de nuestros sistemas. Por qué preponderar, por ejemplo, que a los niños se les enseñen matemáticas durante seis horas a la semana y solo dos horas de historia es un asunto que atañe a esta discusión. Parece que en el imaginario social, las matemáticas son más “útiles” y permitirán mayor producción. En las universidades —en específico aquellas en las que se estudia la educación— se suele dar mayor importancia a los saberes realistas, tales como la didáctica, la planeación y evaluación educativa. Los saberes humanistas —tales como la historia, filosofía y teoría de la educación— suelen tener un lugar menor en el aprecio general de los estudiantes y de las esferas institucionales. En otras palabras, la tensión entre el uso realista y humanista de los saberes es completamente vigente. Por ello, se vuelve relevante analizar qué alternativas pedagógicas pensó Max Stirner.

El saber despolitizado al servicio del individuo. La educación personalista

En términos generales, la solución que Max Stirner (2013) propuso para resolver la tensión entre el uso humanista y realista de los saberes pasa por una visión despolitizada —mas no desinteresada— del saber, cuyo resultado final es una “educación personalista”. En sus propias palabras:

Prefiero decir que, de ahora en adelante, necesitamos una educación *personal* (y no una inculcación de convicciones). Si a los que siguen este principio se quiere designarlos a su vez con algún *ismo*, por mí que se llamen *personalistas*. Así que, para recordar una vez más a Heinsius, el “vivo deseo de la nación de que la escuela se acerque a la vida” se cumplirá solamente cuando se sepa encontrar la verdadera vida en la personalidad, autonomía y libertad,

puesto que quien aspira a esta meta no renuncia a nada de lo que haya de bueno en el humanismo ni en el realismo, sino que enaltece y ennoblece en grado infinito lo uno y lo otro. (pp. 55-56)

Entonces, habría que retomar lo dicho hasta ahora para ver cómo es posible hacer un uso del saber que cumpla con dichas características. Se tratará, pues, de un uso del saber que forme en la auténtica libertad, autonomía y *personalidad*. De hecho, se puede comenzar por este último rasgo.

El uso personal del saber es un uso eminentemente despolitizado. Tal como se mencionó líneas atrás, el aprendizaje absolutamente socializado parece ser una especie de ficción visto desde esta perspectiva. Eso se debe a que Max Stirner (2014) considera las acciones de los seres —incluyendo el vínculo que establecen con el saber— de la manera más egoísta posible. En la introducción de su célebre obra, *El único y su propiedad*, describe este comportamiento a través de la “causa”:

¿Qué causa es la que voy a defender? Ante todo, mi causa es la buena causa, es la causa de Dios, de la verdad, de la libertad, de la humanidad, de la justicia... ¡Pero la causa que yo defiendo no es mi causa!... ¿Pero abrazaría Dios la causa de la verdad, si no fuese él mismo la verdad? Dios no se ocupa más que de su causa... ¿Y la humanidad, cuyos intereses debemos también defender como nuestros, qué causa defiende? ¿La de otro? ¿Una superior? No. La humanidad no ve más que por sí misma, la humanidad no tiene otro objeto que la humanidad; su causa es ella misma... Dios y la humanidad no han basado su causa sobre nada, sobre nada más que sobre ellos mismos. Yo basaré, pues, mi causa sobre mí; soy, como Dios, la negación de todo lo demás, soy para mí todo, soy el único. (Stirner, 2014, pp. 57-59)

En este caso, se vuelve evidente que, por ejemplo, los realistas basan su causa sobre los efectos inmanentes, transformadores, libres de abstracciones y puntillistas de su saber. Siguiendo la lógica de la “causalidad” stirneriana, valdría decir que el realista no basa su causa sobre sí mismo, sino sobre rasgos compartidos con todos aquellos que, como él, se autodenominan “realistas”. Lo mismo sucedería con el uso humanista del saber. En ese sentido, es legítimo afirmar que los saberes realistas y humanistas hacen parte de su causa al individuo.

En contraposición, Max Stirner considera que la educación personalista debe establecer una relación inversa entre el individuo y el saber. El primero debe dominar y disponer del segundo, no al revés. ¿Hasta qué punto se puede disponer del saber en este tipo de educación? El autor afirma:

Pues sí, así es: el *saber* mismo deber morir para volver a florecer en la muerte como *voluntad*; la libertad de pensamiento, de religión, de conciencia, esas flores maravillosas de tres siglos, volverán a hundirse en el seno materno de la tierra, para que de sus más nobles savias se alimente una nueva libertad, que es la libertad de la voluntad. (Stirner, 2013, p. 40)

Para que la relación con el saber tenga dicho efecto, es necesario recordar la importancia de su despolitización. Si se asumiera, por ejemplo, que un saber es de “izquierda”, de “derecha”, “radical” o “conservador”, toda libertad de pensamiento y voluntad que emergieran de él serían de la misma naturaleza. Ergo, el vínculo que estableciera el individuo con dicho saber volvería a estar condenado a responder por una causa que no fuera la suya. En otras palabras, el saber politizado de las perspectivas mencionadas líneas atrás —muy a pesar de las intenciones emancipadoras que suelen tener— termina por subyugar la libertad y la voluntad.

Ante tal escenario, vale la pena preguntarse, ¿cómo se mata a un saber para darle nacimiento a una voluntad libre? En primera instancia, el saber debe abandonar todos sus *ismos*. Se presenta ante el individuo con un halo de pureza y es él quien lo escoge. Enciende un deseo absoluto de libertad. Esto se debe a que, para Stirner (2014), la libertad no es gradual:

Se me dirá, quizá, que aún esclavo yo era “libre”, que yo poseía la libertad “en sí”, la libertad “interior”. Por desgracia, ser libre “en sí”, no es ser “realmente libre”, e “interior no es exterior”... Decir que un esclavo puede ser, a pesar de todo, interiormente libre, es, en realidad, emitir la más vulgar y trivial de las banalidades... ¡Libertad queréis todos; quered, pues, la libertad! ¿Por qué regatear por un poco más o menos? La libertad no puede ser más que la libertad toda entera; un pico de libertad no es la libertad. (pp. 228-230)

En ese sentido, parece prudente afirmar que para Stirner, habría, entonces, dos usos del saber en torno a la libertad. El primer uso del saber es aquel que nos hace desear la libertad. El segundo es aquel que nos posibilita las condiciones materiales para llegar a ella. Como se puede observar, debido a la relación jerárquica que establece el individuo con el saber, resulta irrelevante la naturaleza de este. De hecho, parece ser que Stirner busca dismantelar la parcelación epistémica que estableció la modernidad y que Foucault describió como la *disciplinización del saber*. En la educación personalista, el saber tiene un papel libertador, por lo que sus rasgos específicos disciplinares son secundarios.

El primer uso del saber en la educación personalista, aquel que revela el deseo de libertad, tiene rasgos indeterminados. No obstante, es posible notar la presencia de dicho saber cuando el individuo reacciona ante él. De hecho, puede recordarse la definición típica de *educación* (*e-ducare*) para revelar el uso óntico-formativo que tiene el saber en esta instancia. *Educare*, nos recuerda Feroso (1990), es el vocablo latino de ‘conducir hacia fuera’ (p. 122), implicando que reside en el interior del individuo una potencialidad radical que solo espera por un impulso para emerger. El individuo es todo lo que puede ser, solo le falta llegar a serlo. Stirner (2014), por su parte, afirma respecto al carácter óntico de este asunto:

Esa rosa es, desde que existe, una verdadera rosa y ese ruiseñor es y ha sido siempre un verdadero ruiseñor; igualmente Yo: no es solo cuando cumplo mi misión y me conformo con mi destino cuando soy un “verdadero hombre”; lo soy, lo he sido y no dejaré de serlo. (2014, p. 411)

Entonces, el primer uso del saber en la educación personalista conduce al individuo al conocimiento de su libertad, la cual radica en su causa, que, a su vez, depende de él. Sin duda, esta faceta del pensamiento pedagógico stirneriano tiene algunas reminiscencias del clásico “conócete a ti mismo” délfico-socrático y, a su vez, del célebre “llega a ser lo que eres” de las odas pindáricas. Este primer uso del saber tiene tintes mucho más próximos al de la perspectiva humanista que al de la visión realista.

El segundo uso del saber en la educación personalista es aquel que otorga los medios materiales para conseguir lo que el primer saber reveló en el individuo. Para Max Stirner, tal como se vio líneas atrás, la libertad no es solo una condición psíquica, sino que es eminentemente física. Si algo impide el cumplimiento del deseo, no hay libertad. Entonces, lo que libera al individuo es el conocimiento de la ruta para cumplir sus deseos. No obstante, dicho saber conduce a una problemática típicamente ética. ¿Hasta dónde se puede ejercer la libertad sin afectar a otro? Max Stirner (2014), de manera bastante severa, establece una descripción realista entre el derecho y el poder, lo cual es una implicación práctica del uso del saber: “Todo esto equivale a lo siguiente: lo que tú tienes la fuerza de ser, tienes también el derecho de serlo. Solo de mí deriva todo derecho y toda justicia: tengo el derecho de hacerlo todo desde que tengo la fuerza para ello” (pp. 260-261). De esa forma, la posibilidad de efectuar todo deseo proviene del saber autoconsciente de la fuerza que se posee para ello. La ignorancia de dicho poder haría, en consecuencia, que la libertad se viera obstaculizada a pesar de la existencia

del deseo. En pocas palabras, el segundo uso del saber de la educación personalista consiste en dotar de fuerza al individuo para conseguir los medios que le permitan ejercer su plena libertad. Este uso, ¡polémico sin duda!, parece tener una proximidad más evidente con el uso realista del saber.

No obstante, ambos usos del saber en la educación personalista deben de asegurar la creación de la voluntad. Dicho en otras palabras, el saber no se puede estancar en su condición de dato, sino que, como expresa Stirner (2013): “El saber debe morir para resucitar como *voluntad* y crearse cada día de nuevo como persona libre” (p. 56). Ese es, quizá, el tercer uso del saber en la educación personalista. Mas, ¿cómo se llega a este último estadio? Primero, vale la pena observar que no todo saber se vuelve voluntad. Esto es fácil imaginarlo, por ejemplo, en el caso de la perspectiva realista. ¿Un verdadero realista estudiaría nuevamente lo que estudió si supiera que no tendría los mismos beneficios económicos? Un abogado, verbigracia, que ejerza por el interés pecuniario es el resultado de una educación realista. Por el contrario, podría existir un médico que —a pesar del éxito económico que pudiera tener— encontró en el saber científico lo que siempre fue en el fondo de sí y, a su vez, lo aprovechó para conseguir los medios de su subsistencia. En ese caso, estaríamos contemplando el resultado de una educación personalista. En este segundo hipotético, sucedió la muerte del saber que, a su vez, se acompañó con el típico semblante grácil del saber humanista. Nada podría frenar a un médico, a un arquitecto o a un educador cuando sus causas son ellos mismos, sus libertades son sus profesiones y sus deberes son sus más poéticas expresiones.

Así pues, para lograr el objetivo de la educación personalista, lo cual implica la muerte del saber, es necesario una habilidad psíquico-óptica muy particular: el olvido. Stirner (2013) afirma:

Dentro de lo que cabe, hay que hablar con más claridad. Pues este sigue siendo el defecto de nuestros días: que el saber no se lleve a la culminación y a la transparencia, que siga siendo un saber material y formal, un saber positivo, sin elevarse a saber absoluto; que nos esté pesando como una carga. Como aquel antiguo, hay que desear el olvido, hay que beber de las aguas beatíficas de Leteo: sin eso es imposible encontrarse a sí mismo. Todo lo grande debe saber morir y transfigurarse en su pérdida. (p. 41)

En la transición de muerte a resurrección del saber, el olvido se muestra como el vehículo posibilitador de cambio. Así, por ejemplo, pareciera que el “saber formal” de las instituciones educativas es solo útil en la medida en que permite una evolución humanista y realista de aquel. Lo cual no implicaría, por ejemplo, que deba despreciarse el conocimiento académico, sino que en el proceso de la educación personalista supondría ser solo un peldaño para un saber absoluto, tal como lo describe Stirner. En ese sentido, podría parecer que el mecanismo realista del olvido (en cuanto desprecio del pasado) concluye moldeando humanista y elegantemente al individuo. Nuevamente, Stirner se percata que la educación personalista hace un uso del saber que se permite viajar de un polo a otro (entre el realismo y el humanismo) sin comprometerse por nadie más que por el individuo y su causa.

Conclusión

Tal como se puede percibir, Max Stirner no tuvo un compromiso específico con ninguna corriente de pensamiento. En todo caso, si se puede afirmar algo de su manera de reflexionar, es que él se comprometió —quizá más que ningún otro intelectual— con la potencia de lo individual. La educación personalista, haciendo un uso del saber flexible, resulta en un proyecto pedagógico que se abre a todas las temporalidades. El pasado, el presente y el futuro son relevantes para alguien que sigue este uso del saber. El uso político del saber, por el contrario, tiende a ser demasiado rígido de dos maneras. La primera es la puntillista, esa forma utilitaria que olvida los proyectos pasados y corta con toda continuidad de trabajo. La segunda forma es la faceta reaccionaria que se ancla en el pasado y señala continuamente los errores ajenos, mientras el presente exige su más presurosa atención. Por ello, el uso político del saber es sumamente estéril. Tal como se observó, un uso despolitizado del saber otorga una apertura temporal que se alimenta de las visiones realistas y humanistas, sin volverlas enemigas. Ese proceso necesita la más individual de las negociaciones. Nada puede estar por encima del individuo sin que lo termine aplastando con sus intereses. Solo cuando el saber lo obliga a emerger, tal como él es en realidad, el mismo saber puede convertirse en una herramienta para la acción. Para ello, el saber muere, se transforma y revive en las acciones potentes, transparentes y gráciles de un individuo que supo ver el saber más allá de su “disciplinización” artificial.

Referencias

- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1956).
- Foucault, M. (2018). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1976).
- Casanova, M. (2020). *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*. Monosílabo.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI (original publicado en 1983).
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad* (Barja, Y. Trad.). Akal.
- Stirner, M. (2013). *Escritos menores* (Bredlow, L. Trad.). Pepitas de Calabaza.
- Stirner, M. (2014). *El único y su propiedad* (González, P. Trad.). Sexto Piso.
- Onfray, M. (2018). *Les radicalités existentielles*. Le livre de Poche.



Título: Construyendo La paz

Autor: Guillermo Quintero

Año: 1994

Técnica: Grabado

La noción de *niño* en el *Emilio*: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze*

The Notion of the Child in the *Emile*: A Cross Reading between Rousseau and Deleuze

A noção da criança no *Emílio*: uma leitura cruzada entre Rousseau e Deleuze

Juan Diego Galindo-Olaya**

Para citar este artículo

Galindo-Olaya, J. D. (2023). La noción de *niño* en el *Emilio*: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze. *Pedagogía y Saberes*, (59), 104–114. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-18828>

* Este artículo de reflexión es resultado de la investigación doctoral “La noción de niño en los discursos pedagógicos entre 1960 y 1970 en las cartillas de lectura y escritura de la enseñanza primaria en la escuela pública en Colombia” del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Investigador del Grupo Filosofía, Educación y Pedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. juan.galindo02@uptc.edu.co

Resumen

Jean-Jacques Rousseau nos propone pensar las situaciones en las que el niño es constituido y construye relaciones consigo mismo, con los otros y con las cosas. Nos preguntamos entonces: ¿cuál es la situación en la que han sido puestos los niños en nuestra cultura, que resulta contraria a su naturaleza? Los discursos pedagógicos que han asumido el postulado del niño como centro del proceso educativo no han abordado la razón sensible como concepto para pensar al niño y sus relaciones. Por tanto, reflexionamos a partir de una lectura cruzada con Gilles Deleuze sobre el niño en términos de su sensibilidad a los signos como primera forma de conocimiento de sí mismo, de los otros y la sociedad, la cual se ve limitada o potenciada por las relaciones en las que se le inscribe al nacer.

Palabras clave

niño; educación; pedagogía; razón sensible; relaciones

Abstract

Jean-Jacques Rousseau proposes to think about the situations in which the child is constituted, and creates relationships with oneself, with others and with things. Then, we ask ourselves: What is the situation in which children have been placed in our culture, that is contrary to their nature? The pedagogical discourses that have assumed the postulate of the child as the center of the educational process have not considered the sensitive reason as a concept to think about the children and their relationships. Therefore, we reflect on the children from a transversal reading with Gilles Deleuze, in terms of their sensitivity to the signs as the first form of self-knowledge, knowledge of others, and of society, that is limited or enhanced by the relationships in which they are inscribed at born.

Keywords

child; education; pedagogy; relationships; sensitive reason

Resumo

Jean-Jacques Rousseau propõe-nos pensar as situações em que a criança é constituída e constrói relações consigo mesmo, com os outros e com as coisas. Esse convite nos leva à seguinte pergunta: Como nossa cultura chegou colocar as crianças num lugar que é contrário à sua natureza? Os discursos pedagógicos que têm adotado o postulado da criança como centro do processo educativo deixam fora o conceito da razão sensível para pensar a criança e suas relações. É, por isso, que a partir de uma leitura cruzada com Gilles Deleuze, o artigo tenta refletir sobre a criança em termos dessa razão sensível, ou seja, dessa sensibilidade a signos como primeira forma de conhecer a si mesmo, aos outros e à sociedade, que é limitada ou potencializada pelas relações em que está inscrita a criança no momento de nascer.

Palavras-chave

criança; educação; pedagogia; razão sensível; relações

Introducción

El niño nace y llora, extiende sus brazos y manos para agarrar o ser agarrado, se desplaza por el espacio o es desplazado, su mundo inicia a partir de la construcción de la relación con los otros y con las cosas, y es en el tipo de relaciones que es incorporado que se constituye como niño en la sociedad moderna. Al respecto, señala el filósofo Gilles Deleuze (2016) que somos en situación, es decir, somos constituidos en las relaciones que construimos en las distintas situaciones de la vida, las cuales nos marcan, nos producen una forma de ser, en particular, una forma de ser niño en una determinada formación histórica. En este sentido, hay una situación que, aunque parezca insignificante, de acuerdo con sus implicaciones, resulta ser determinante en la forma como vemos y hablamos de los niños, es decir, de un saber construido sobre el niño (Garavito, 1994), pero también de la manera en que estos son subjetivados, formados en cuanto niños en la cultura (Guattari y Rolnik, 2006), a saber: *llevar al niño cosas en lugar de llevar al niño hacia las cosas* (Deleuze, 2008b; 2016; Rousseau, 2011).

Hablamos de dos situaciones distintas: una en la que las cosas son llevadas a los niños, lo que implica volverlos el centro alrededor del cual giran los objetos y las personas, incluido aquel que le lleva el objeto, lo cual puede extenderse más allá de la época en la que sus fuerzas físicas no le son suficientes; otra en la que el niño es quien se desplaza o es desplazado hacia las cosas, lo cual afirma en él la fuerza que tiene para poder relacionarse con el mundo, sin que esto dependa de una intermediación que lo someta a la voluntad de otros o vuelva a estos esclavos de él. Este ejemplo sobre las relaciones en las que inscribimos a los niños al nacer fue expuesto por el filósofo Jean-Jacques Rousseau en su obra *Emilio o de la educación*, publicada en 1762 de la siguiente forma:

Cuando un niño tiende la mano con esfuerzo sin decir nada, cree alcanzar el objeto porque no estima su distancia; está equivocado; pero cuando se queja y chilla tendiendo la mano, entonces no se engaña sobre la distancia, ordena al objeto se acerque, o a vosotros que se lo llevéis. En el primer caso llevadle el objeto lentamente y pasito a paso. En el segundo no hagáis semblante siquiera de oírle; cuanto más grite, menos debéis escucharle. Importa acostumbrar desde hora temprana a no ordenar, ni a los hombres, porque no es su amo, ni a las cosas, porque no lo oyen. Así, cuando un niño desea algo que ve y que se le quiere dar, más vale llevar el niño al objeto que llevar el objeto al niño: de esta práctica él saca una conclusión propia de su edad, y no hay ningún otro medio de sugerírsela. (Rousseau, 2011, p. 93)

Rousseau plantea dos formas de proceder con los niños distantes entre sí: por un lado, se construye una relación de dependencia y sumisión, como resultado de la condición en la que nace el niño, es decir, de indefensión y ausencia de fuerza física para moverse por sí mismo, a la vez de dominación y mandato, como contra cara de la relación, pues en el ejercicio de suplir y solucionar todas las necesidades del niño, sin que se le enseñe a encontrar en su propio esfuerzo los caminos para lograr lo que desea, exigirá de los otros que sigan cumpliendo con aquello que él no aprendió a hacer.

Por otro lado, cuando la situación cambia, es decir, cuando se lleva el niño al objeto, se le permite experimentar con lo que puede y lo que no puede por medio de su propio esfuerzo, con lo cual sabrá sobre la medida de sus fuerzas, a partir de las cuales construye una experiencia que le da sentido al lugar que ocupa y los vínculos que construye en relación consigo mismo, con los otros y con la sociedad, mediante los cuales reafirma su independencia y suficiencia para vivir.

Lo que está en juego en la situación es la constitución de un modo de ser en las relaciones que se construyen con los otros y con las cosas (Deleuze, 2008a): de un lado, como un hombre libre, en tanto el niño aprende a reconocer su potencia en las inclinaciones y disposiciones que rigen su modo de actuar; de otro, como un hombre encadenado a deseos que superan lo que puede por el desconocimiento de sí mismo, que lo vuelven miserable, esclavo de otros, resultado de una educación que privilegia su papel funcional en la sociedad, y limita la experimentación de su potencia (Galindo Olaya, 2014).

En este sentido, afirmamos que el niño cuenta con una sensibilidad a los signos como primera forma de conocimiento de sí mismo, de los otros y la sociedad, la cual se ve limitada por las relaciones en las que se le inscribe al nacer, tomando como ejemplo la de llevar el objeto al niño o llevar el niño al objeto, no porque a esto se reduzca las relaciones con las que se le constituye un modo de ser, sino porque nos sirve para poner en juego los conceptos de *potencia*, *afecto* y *sensibilidad* como herramientas de análisis sobre las relaciones y sus implicaciones en la constitución de un modo de ser del niño en la cultura.

Para esbozar la concepción de niño que existe en términos de las relaciones con las que es constituido, acudimos a la lectura cruzada entre Spinoza y Rousseau que presenta el filósofo Gilles Deleuze en el curso que dicta en la Universidad de Vincennes entre noviembre de 1980 y marzo de 1981. Allí, Deleuze reconoce como núcleo común de los dos *la razón*, entendida como una suerte de esfuerzo por seleccionar

de los elementos de una situación, aquello que, en términos de Spinoza, aumenta la potencia de acción, así como de eliminar aquello que la disminuye; o en términos de Rousseau, aquello que es capaz de volver al niño independiente y eliminar aquello que lo hace dependiente (Deleuze, 2008b; 2016).

En el orden de la exposición, primero partimos de conceptualizar la naturaleza del niño, que en términos de Rousseau es formulada como una fuerza vital, que parece corresponder con la noción de potencia en Spinoza según Deleuze. Es decir, la naturaleza se entiende como lo que puede el niño en las relaciones mediante las cuales aumenta lo que puede o se le limita su potencia. A partir de allí, nos ocupamos de la sensibilidad del niño a signos indicativos, imperativos y vectoriales, los cuales conforman un conocimiento propio de la razón sensible en los hombres y que sería fundamental para pensar la educación en términos de libertad.

La naturaleza del niño: potencia y singularidad

Para Rousseau, la naturaleza del niño se entiende como fuerza vital con la que nace y experimenta lo que puede, que se concreta en términos de una inclinación y una disposición (Rousseau, 2011)¹. Por un lado, una dirección que no está predefinida, sino que se va trazando en el ejercicio mismo de vivir; por otro lado, la posibilidad de afectar y ser afectado, por las cosas que lo rodean y los hombres con los cuales construye un juego de relaciones sociales y culturales en el que está inscrito al nacer. En este sentido, la naturaleza es pura potencia de acción que no está realizada y que solo se conoce en acto, que puede ser afectada por el tipo de relaciones en las que entra el niño, en las que se realiza (Deleuze, 2008d).

La naturaleza del niño, desde el punto de vista de Deleuze, puede entenderse como una singularidad, que corresponde a un punto de partida que contiene en sí mismo la fuerza para prolongarse y

desplazarse para construir un trayecto², sin que este sea preexistente a su propio movimiento, mediante el cual se produce un encuentro con otros puntos singulares con los que converge construyendo un nuevo recorrido o con los que diverge; en ambos casos, el trayecto no puede desligarse del momento del encuentro que marca su mutación en un nuevo recorrido (Deleuze, 2009).

Es decir, el niño nace con una fuerza vital con la que inicia un recorrido en el que pone en juego su potencia, en el que puede, por ejemplo, agarrar objetos, acercarlos a él, lo que cambiará la perspectiva desde la que construye su percepción del mundo cuando pueda acercarse caminando a los objetos, desplazarse con celeridad al correr, brincar, arrastrarse... el niño puede como parte de la cultura a la que ha ingresado hablar, cantar, gritar, guardar silencio, obedecer, así como leer, escribir... pero a la vez puede con su presencia, su gesto, su olor, su llanto, afectar a los otros con los que se relaciona.

Se construyen recorridos por afectos que le resultan únicos, propios de la relación que produce un encuentro. Este último entendido como el instante en el que el niño es afectado por signos, a la vez que los emite y afecta a otros (Deleuze, 2016; Galindo Olaya, 2018). Entonces, su potencia, además de ser afectada o afectar a otros, imprime una dirección hacia aquello que le resulta agradable, que lo hace sentir bien, plácido, feliz; a la vez que en la medida de sus fuerzas intenta afirmar lo que puede, aunque la sociedad limite la experimentación de su potencia estableciendo prácticas bajo el criterio de lo que resulta útil, necesario e innecesario para crecer y volverse adulto³.

De acuerdo con Rousseau (2011), el niño percibe inicialmente el placer y el dolor en cuanto afectos que son el material inicial mediante el cual va conociendo el mundo, construyendo un trayecto que va trazando mientras vive, no como una línea recta

1 Esta definición de la naturaleza tiene una primera formulación en el ejercicio especulativo desarrollado en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755), en términos del amor de sí y la piedad como principios anteriores a la razón y alterados por esta en el hombre socializado; el primero, entendido como la inclinación del hombre por su conservación y bienestar, mediante el uso de sus fuerzas; el segundo, como la repugnancia por el sufrimiento o padecimiento de los otros por efecto de su sensibilidad (Rousseau, 2005b).

2 Para Deleuze, el trayecto es el recorrido que se realiza sobre un plano que puede ser estriado o liso; en el primer caso, está subordinado a puntos por los que debe pasar el trayecto; en el segundo, es el trayecto, es decir el acto de recorrer, el que subordina los puntos (Deleuze y Guattari, 2006a). De ahí que hablamos de trayecto en el sentido de la forma como se despliega la fuerza vital del niño en las relaciones que construye y en las que es inscrito en la sociedad.

3 Se juzga lo que puede el niño en función de lo útil de sus acciones según los fines a los que una determinada sociedad asigna valor. La utilidad social de lo que puede el niño está determinada por su funcionalidad en la vida adulta, por lo que se busca que se introduzca en un juego de identificación con el adulto a través de lo que va aprendiendo. La respuesta por el significado de lo que debe hacer el niño se encuentra en su utilidad futura para la inmersión al mundo del trabajo.

progresiva o de evolución, sino a la manera de un mapa (Deleuze y Guattari, 2006b), de un territorio en el que se da el encuentro con afectos que conforman su experiencia. Resulta ilustrativo de esta idea del territorio, la mención que hace Deleuze sobre *Las enseñanzas de don Juan* de Carlos Castaneda (1968):

Empieza por acercarte a tu primera planta y observa atentamente cómo corre el agua de lluvia a partir de ese punto. La lluvia ha debido transportar las semillas lejos. Sigue los surcos abiertos por el agua, así conocerás la dirección de su curso. Ahora es cuando tienes que buscar la planta que en esa dirección está más alejada de la tuya. Todas las que crecen entre esas dos son tuyas. Más tarde, cuando estas últimas esparzan a su vez sus semillas, podrás, siguiendo el curso de las aguas a partir de cada una de esas plantas, ampliar tu territorio. (Deleuze y Guattari, 2006b, p. 17)

Entonces, si la naturaleza del niño se realiza en las relaciones que se ve introducido y que va construyendo, no es posible predecir o determinar con antelación a la relación misma qué será de su naturaleza, qué forma tomará. Por lo que, así como no es posible predecir el recorrido por el que la lluvia desplazará las semillas, Rousseau señala que no es posible predecir la forma en la que se realizará la naturaleza, es decir, no es posible definir un único recorrido por el que se despliega la potencia, ya que “ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser; ninguno de nosotros ha medido la distancia que puede haber entre un hombre y otro” (Rousseau, 2011, p. 85).

De ahí que hablar de la naturaleza del niño como punto de partida no tiene que ver con la definición de un orden de sucesión, ni de numeración, ni mucho menos de jerarquización, que implique pensar que el camino por el que transita el niño esté demarcado, siga procedimientos que deba cumplir como prerrequisitos para avanzar o que indiquen un retraso, pues dicha concepción no solo requiere conocer el punto de partida, sino tener definido el punto de llegada, el resultado final.

Cada encuentro, cada relación que establece el niño forja su sensibilidad, su modo de entenderse a sí mismo y a los otros a partir de signos en cada una de las relaciones en las que entra. Sensibilidad que, para Spinoza, según Deleuze, corresponde a la forma primera de conocimiento (Deleuze, 2008b), por medio de la cual podrá entrar y construir relaciones con los hombres y con los objetos. Sensibilidad que corresponde a la percepción de signos en calidad de

impresiones de un cuerpo exterior sobre el cuerpo propio, así señala Deleuze (2008e): “Cuando el sol actúa sobre mi cuerpo, la impresión que deja [...] indica más la naturaleza de mi cuerpo afectado por el sol que la naturaleza del sol” (p. 286).

Según Montero (2008), la sensibilidad está planteada en Rousseau en términos de la ejercitación del cuerpo y los sentidos durante la infancia, con el propósito del conocimiento de sí mismo del niño. De ahí que su naturaleza se pone a prueba en las relaciones, es decir, su sensibilidad a los signos se ejercita con los afectos que circulan como elementos propios de las relaciones, pero no por fuera de ellas. Por tanto, su sensibilidad a los signos y al conjunto de encuentros a los que es expuesto le determina una forma única, pues, aunque tengan la misma madre, dos niños no construyen una misma relación con ella ni con el mundo o con el conocimiento.

Por tanto, la potencia del niño, es decir, la fuerza con la que nace para vivir, para ser sensible al mundo al que está arrojado, para construir relaciones con los elementos de ese mundo, según su genio, gusto, necesidades, talentos, pasiones, ocasiones y entrega que tenga para experimentar, no se entendería como un conjunto preestablecido al que debe corresponder sus acciones, a la manera de una esencia o una forma inalterable y generalizada para todos los niños, es decir, en la que los modos de realización de la potencia están contenidos previamente, y solo necesitan aparecer en las relaciones con los hombres y con las cosas (Deleuze, 2008d).

En este sentido, Rousseau considera que la naturaleza del hombre no es una forma inalterable con la que se nace y que define desde el inicio de la vida lo que será el hombre en la sociedad, con lo que afirma la maleabilidad de la naturaleza, una suerte de transformación por efecto del tipo de relaciones que han sido construidas por los hombres entre sí mismos y con las cosas, las cuales pueden ser de dependencia o independencia, de dominación o sumisión, de superioridad o inferioridad, pero que en el estado de naturaleza de los hombres corresponde a relaciones de libertad (Deleuze, 2005; Rousseau, 2005b).

En este sentido, Deleuze plantea que la crítica que Rousseau hace a la sociedad está dada cuando reconoció que esta composición de relaciones que configuran una situación produce un modo de ser malvado en los hombres, es decir, un modo de ser egoísta, injusto, tirano, cobarde... lo cual resulta contrario

a la naturaleza sensible del hombre, fundada en el principio del amor de sí⁴ y sin ninguna forma preestablecida (Rousseau, 2005b).

Así en el *Emilio*, Rousseau inicia planteando que “todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre” (2011, p. 43), afirmación con la que reitera lo dicho en el discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres, a saber, que estos nacen en un estado de naturaleza sin culpa alguna, sin el pecado original. Por tanto, la naturaleza del hombre no es buena o mala, pobre o rica, poderosa u oprimida, racional o irracional, pues son atributos exteriores a ella, son formas producidas en las relaciones que construyen los hombres en sociedad y en las que queda inscrita la naturaleza⁵.

Como lo señala Duchet, a diferencia de otros pensadores de la Ilustración como Buffon o Diderot, para Rousseau la característica propia de la naturaleza es la libertad, por lo que aquello que define al hombre es su calidad de agente libre antes que su facultad de razonar (Duchet, 1975). El hombre libre para Rousseau es aquel que no obedece a la voluntad de otro, sino que conoce y obedece la suya, en términos de lo que puede y lo que le place. De ahí que el niño tenga que ser educado en términos de su naturaleza, es decir, en el conocimiento de sus inclinaciones y disposiciones (Rousseau, 2011). En consecuencia, el filósofo plantea el problema de la formación del

hombre libre⁶ en la sociedad a partir de la infancia, el cual se concreta en la siguiente máxima en su tratado sobre la educación:

Solo hace su voluntad quien, para hacerla, no necesita poner los brazos de ningún otro al extremo de los suyos: de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental. No se trata más que de aplicarla a la infancia, y todas las reglas de la educación derivan de ella. (Rousseau, 2011, p. 121)

Señala Montero que a partir de esta máxima se desprenden como reglas para la educación y la instrucción del niño según su naturaleza. Por ejemplo, que se le permita usar y conocer su fuerza, así, la ayuda y lo que le facilitan los otros debe limitarse a situaciones en las que no se supla lo que puede hacer por sí mismo; conocer su fuerza, lo que puede es el inicio de un conocimiento de sí mismo en el que podrá distinguir en sus deseos entre lo que es producto de la opinión y lo que es propio de su naturaleza. Por tanto, se trata de “concederle más libertad y menos autoridad, de tal manera que sea capaz de hacer más por sí mismo y menos lo que le impongan los demás” (Montero, 2010, p. 38).

Entonces, educar al niño como un hombre libre es permitirle conocer su fuerza y su sensibilidad, lo cual para el filósofo es propio de la educación. En este sentido, la considera como aquella que cumple con una función política, a saber: formar al hombre natural antes que al hombre civil, pues este último nace, vive y muere en la esclavitud, siendo una fracción del cuerpo social, recibiendo su valor en cuanto hombre en la dependencia a dicho cuerpo; por el contrario, el hombre natural es todo para sí y establece relaciones con los otros en términos de enteros absolutos, es decir, con otros que como él no se encuentran en una relación de dependencia y determinación con los hombres o con las cosas (Rousseau, 2011).

En este sentido, Rousseau diferencia entre el hombre natural y el hombre civil, el primero como aquel que es todo para sí, el segundo como aquel que es en tanto hace parte de un conjunto más amplio, por ejemplo, el Estado, por lo que la idea de ciudadano es la de un elemento determinado por el cuerpo social,

4 Con este principio de la naturaleza, Rousseau toma distancia de la concepción de naturaleza planteada por Hobbes, según la cual el hombre es naturalmente cruel como resultado del ejercicio de su autoconservación (Waksman, 2016). Por el contrario, para Rousseau el hombre en estado de naturaleza usa sus fuerzas para trepar árboles, buscar cobijo, alimentarse, huir ante cualquier situación en la que se ponga en riesgo su vida, es decir, no es un hombre combativo (Deleuze, 2005), por lo que procura su conservación con el concurso de un segundo principio, la piedad, a partir del cual no desea ni disfruta el sufrimiento de los otros, por lo que no encontrará placer dañando a otros.

5 El razonamiento hipotético por medio del cual Rousseau se propone esclarecer la idea de naturaleza del hombre es comparado por el ejercicio de la física al intentar dar cuenta del origen de la formación del mundo, es decir, encontrar el principio originario de un modo de ser actual, que para ser comprendido requiere despejar aquello que no es propio de su origen sino resultado de las circunstancias y progresos que cambiaron su estado primitivo, que le impiden conocerse, al respecto utilizando el ejemplo de la estatua de Glauco, para mostrar que el hombre en sociedad ha modificado su naturaleza por los conocimientos, y errores, cambios en la constitución de los cuerpos, por el choque de las pasiones, que al igual que con la estatua le han cambiado su apariencia y resulta casi irreconocible (Rousseau, 2005b).

6 De acuerdo con Mauro Armiño (2011), el *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750), el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1754) y *Del contrato social* (1762) configuran un tríptico a través del cual el filósofo forma una noción de *hombre político* a partir de los planteamientos sobre la naturaleza, la perfectibilidad y la libertad.

que recibe su valor y su lugar en la medida en que pertenece a este y no como en el caso del hombre natural que no depende de otro para ser sí mismo, para obrar, hablar, ser resuelto y tomar partido (Rousseau, 2011). Así, educar al niño en la dirección que traza su naturaleza es educarlo para sí mismo, no para los demás, de tal suerte que adquiera conciencia de sí, reconozca sus inclinaciones y sus obligaciones en el oficio para el cual es educado, a saber, vivir.

La sensibilidad a los signos en el niño

El tratado sobre la educación de *Emilio* no se plantea como un método acerca de cómo conducir a los niños para que pasen por determinados puntos o momentos garantes del desarrollo de un determinado modo de ser, de una determinada imagen de referencia con la que debe corresponder, por ejemplo, el adulto⁷, sino más bien, se plantea como el recorrido mediante el cual Emilio conoce su naturaleza, es decir, se conoce a sí mismo y se hace hombre antes que ciudadano, en la medida en que logra distinguir entre aquellos afectos o signos que le resultan agradables o desagradables, convenientes o inconvenientes, hasta llegar al juicio de aquello que lo hace feliz⁸ según una idea de perfección propia de la razón (Rousseau, 2011).

Rousseau no piensa a los niños como seres racionales adultos que emiten juicios cargados de las convenciones sociales, esto sería descuidar sus particularidades, sería empezar por el final y querer que el niño sea instrumento de él mismo, pues la racionalidad es más una finalidad que una condición de inicio para su formación como hombre libre. Es decir, no parte de la preocupación por formar un hombre racional, sino un hombre sensible a los signos que sirven como puente a las ideas racionales. Por tanto

7 En este sentido, la diferencia entre el niño y el adulto planteada por Rousseau no está dada en términos de dos extremos opuestos, uno de los cuales, el niño, debe tender al otro, el adulto. Por el contrario, Rousseau reconoce un estado singular de la naturaleza del niño, razón por la cual no podría establecerse un referente externo a sí misma hacia el cual se deba dirigir. Podría señalarse como diferencia entre estos la sensibilidad a los signos que para Rousseau ha sido acallada en el adulto como resultado del perfeccionamiento de su razón, es decir, como resultado de su incorporación en las relaciones sociales en las que es pensado como parte de un todo más que como un todo en sí mismo.

8 Waksman (2013), en el artículo "Jean-Jaques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública", plantea cómo la felicidad hace parte del proyecto político del filósofo, la cual está ligada al principio natural del amor de sí mismo y, en consecuencia, permite definir una de las condiciones del hombre libre y la voluntad general.

para el filósofo, el niño nace sensible a los signos y luego adquiere conciencia sobre sus sensaciones (Rousseau, 2011).

La sensibilidad del niño hacia los signos parece ser un rasgo propio de la naturaleza que permanece del estado primitivo de los hombres descrito por Rousseau en el discurso sobre la desigualdad, dado que señala que el hombre salvaje está destinado por la naturaleza al instinto, antes de que las demás facultades como la perfectibilidad, la imaginación y la razón le permitan elevarse por encima de este. Al respecto señala: "Percibir y sentir será su primer estado común con todos los animales; querer y no querer, desear y temer serán las primeras y casi las únicas operaciones de su alma hasta que nuevas circunstancias provoquen en él nuevos desarrollos" (Rousseau, 2005b, p. 133).

Por tanto, de acuerdo con Rousseau, la forma como razona el hombre depende en gran medida en la forma como de niño fue moldeada su sensibilidad, a partir de signos; en otras palabras, la forma como su potencia fue afectada para actuar. De ahí que en una situación particular como la de llevar el objeto al niño o el niño al objeto esta sea una manera de afectar en un sentido u otro, por sus implicaciones, su sensibilidad a los signos. El recorrido que Rousseau plantea en *Emilio* tiene que ver, en términos del Spinoza de Deleuze, con tres esfuerzos para pasar del mundo de los signos al mundo de la univocidad, siendo los signos un primer género de conocimiento.

De acuerdo con Deleuze, Spinoza reconoce tres tipos de signos, a saber, signos indicativos que corresponden a los afectos de un cuerpo exterior sobre el otro, son impresiones, ideas, percepciones. En la situación planteada por Rousseau, la distancia del objeto, su inmovilidad y la imposibilidad de alcanzarlo por más que se estiren los brazos del niño, constituyen un signo, un afecto que determina su potencia, que le indica que hay cosas que no puede alcanzar. Esto que no puede o que puede es un signo imperativo en tanto conoce los objetos en términos de su causa final, es decir, puede ser agarrado, masticado, o que resulta inamovible ante sus llantos o reclamos.

De acuerdo con este tipo de signos, el niño conoce el objeto por el efecto que tiene sobre sí mismo y, en esta misma medida, conoce a los hombres. Cuando el objeto es llevado al niño el efecto es de satisfacción, conoce a los hombres a su alrededor como aquellos que pueden reaccionar ante sus gestos y solucionar o suplir aquello que él no puede hacer por sus propios medios. Emergen de esta situación el segundo tipo de signos, a saber, los imperativos, que son del dominio de la imaginación o la ficción fundadas en causas finales, mediante los cuales se establecen como signos de orden u obediencia (Deleuze, 2008e).

De ahí que Rousseau señala que cuando el niño se queja, llora y tiende la mano da una orden al objeto o a quienes están a su alrededor, es decir, emite un signo imperativo que ya no es simplemente una impresión sobre su potencia, sino que hace del efecto una causa final. La satisfacción vuelta una causa final establece una relación entre el niño y los hombres de mandato, de orden, a la vez que de sumisión, de obediencia, pues el efecto queda atado a algo externo, que no dependerá de sus propias fuerzas. Serán los adultos quienes deben satisfacer sus deseos, quienes deben solucionar sus problemas, a la vez que el niño, por depender de ellos, acatará la regla, la orden de los otros, no por convicción, sino por conveniencia.

El signo, entonces, es la impresión de un afecto sobre la potencia y a la vez un imperativo determinante de la relación. Estos signos son variables y entran en cadenas que los asocian según una época y una cultura, en el caso del llanto ingresa en una cadena asociativa en la cual este signo se entiende como un llamado para ser ayudado o como una orden. Por ejemplo, en la relación con la madre, cuando el llanto es imperativo, el niño ordena para evitar hacer o solucionar lo que puede él mismo, esta toma la forma de tiranía; o de sumisión, cuando su fuerza solo está en función de cumplir los deseos de los otros.

Tal como lo plantea Rousseau (2011): “Los primeros llantos de los niños son ruegos: si no nos ocupamos de ellos pronto se vuelven órdenes; comienzan por hacerse asistir, terminan por hacerse servir” (p. 93). Para que el llanto, como lo indica Rousseau, se use como una orden directa al objeto o a quién pueda llevarse, ha de haberse construido una afección con el llanto, es decir, el llanto ha de haber quedado inscrito en una experiencia, en la que se asocia a un conjunto de imágenes, por ejemplo: que su llanto mueve a las personas que están cerca para que suplan aquello que por sus propios medios no puede hacer o que su llanto obliga a que se cumpla con sus demandas, lo cual tiene como contracara la consideración del adulto sobre el niño en términos de impotencia o frustración, es decir, se ve y se dice del niño que no puede, que es una lástima su situación, que hay que solucionarla para que no se sienta mal.

De ahí que el llanto que acompaña el ejercicio de las fuerzas del niño no parece ser el resultado de su impotencia por no alcanzar el objeto, sino el paso del ejercicio de sus fuerzas dirigida hacia el objeto, al ejercicio de sus fuerzas dirigida hacia los hombres, quienes se mueven al reaccionar ante su llanto llevándole el objeto. La conclusión de la que habla Rousseau a la que llega el niño, a saber, que su llanto es un mandato al que reaccionan los otros, es el

resultado del ejercicio de su sensibilidad a los signos (Rousseau, 2011) que ponen en relación la potencia con un afecto, es decir, signos que se imprimen sobre la potencia, constitutivos de una experiencia en la que el llanto queda asociado al mandato; experiencia a partir de la cual el niño construye un modo de ser y de conducirse con los hombres.

Por tanto, la experiencia del niño está marcada por signos que han sido racionalizados por los adultos en la cultura, y que hacen parte de cadenas que asocian los signos, los transportan y les dan sentido, además justifica una u otra forma de actuar consigo mismo, con las cosas y con los hombres. Al respecto, señala Deleuze que la vida del niño inicia reclamando signos y que la respuesta que damos a tal reclamo les enseña de lo que se trata ese signo, en el caso del llanto, de qué se trata llorar, para qué sirve, cuándo usarlo, y, por su parte, el adulto no para de preguntarse según Deleuze (2008e): “¿Qué quiere decir el bebé? ¿Está contento? ¿No está contento?” No salimos de esa vida. Jamás salimos. Cuando uno está enamorado es igual: “¡Dios, dame una señal!” (p. 258).

Ahora bien, como lo señala el filósofo, no se trata de ignorar el llanto del niño, sino de distinguir el tipo de prácticas que se asocian a la expresión de su potencia y con las que construye una experiencia. De acuerdo con Rousseau, desatender al niño tanto como excederse en atenciones resultan una situación corruptora para su llanto, es decir, de la potencia del niño, pues se asocia a este una afección, un estado que determina su potencia, que la aumenta o la disminuye, siendo esto último el tercer tipo de signos, a saber, signos vectoriales (Deleuze, 2008c).

Este aumento o disminución de lo que puede el niño se alcanza cuando logra un conocimiento de su naturaleza, es decir, de sus inclinaciones y disposiciones, y en consecuencia es capaz de operar una selección al nivel de la situación misma, realizar una suerte de experimentación en la que logre descubrir y decidir acerca de lo que lo alegra o lo entristece, lo que lo hace independiente o dependiente (Deleuze, 2016), lo cual empieza por conocer lo que puede y lo que no puede. Dicha selección, tal como se plantea en *La nueva Eloísa* (1761), implica cambiar las situaciones en las que se produce determinado deseo, es decir, transformar la situación en la que los deberes quedan en oposición a los intereses, situando el bien en el mal de otro (Aramayo, 2015).

Por tanto, en la situación en la que el objeto es llevado al niño como reacción a su llanto, no se dirá que el niño puede más o que aumenta su potencia, porque puede mandar, pues esto lo pone en una relación de dependencia que implica que desconozca lo que

puede por su propio esfuerzo; en su lugar, la afección que lo envuelve, la acción que se ejerce sobre su potencia la disminuye, disminuye la experimentación de lo que puede en acto. De ahí que Rousseau plantee llevar el niño al objeto, para que la causa final no esté asociada a la dependencia de otros, satisfacerse o solucionar un problema será el resultado de su propio esfuerzo.

Cambiar la afección, es decir, la acción que se ejerce ante el llanto del niño, parte de reconocer que nace con un poder y puede cosas, no las mismas que otros que cuentan con más fuerza que él, pero que no está desposeído de fuerza, de ahí que el ejercicio de suplir las fuerzas que aún no tiene, que no le son suficientes, se hace buscando que pueda ir desarrollando su propia fuerza, razón por la cual Rousseau (2011) plantea como una de sus máximas que “lejos de tener fuerzas superfluas, los niños no las tienen suficientes siquiera para todo cuanto la naturaleza exige de ellos: hay que dejarles por tanto el uso de todas las que les da y de las que no podrían abusar” (p. 96).

En suma, de acuerdo con la lectura que hace Deleuze sobre Rousseau y Spinoza, podríamos señalar que, la estimación de la que habla el filósofo de la ilustración cuando el niño se extiende para tomar el objeto es el ejercicio mediante el cual conoce lo que puede y lo que no puede de acuerdo con las condiciones de su potencia puesta en acto, es decir, el niño pone a prueba lo que su cuerpo puede, lo cual irá cambiando en tanto va creciendo, adquiriendo más o menos fuerza para poder nuevas cosas; a la vez que va conociendo de sí mismo aquello que lo alegra o entristece, sin que esto dependa de otros. De eso se trataría su educación en términos de la razón sensible.

Educación en la libertad

El problema de la educación del hombre libre podría plantearse a partir de la frase con la que inicia *El contrato social*, a saber, “el hombre ha nacido libre y en todas partes se encuentra encadenado” (Rousseau, 2007, p. 4), en consecuencia, cabe preguntarse por aquello que encadena al niño en cuanto nace, que limita su libertad. Para Deleuze, son las situaciones en las que es inscrito el hombre desde que nace las que lo vuelven dependiente, le hacen perder su libertad. Situaciones creadas por los mismos hombres en sociedad, en las que somos constituidos, las cuales nos marcan, nos producen una forma, un gesto, una manera de mirar, de hablar sobre el mundo, de ocupar un lugar, de establecer criterios para actuar (Deleuze, 2016).

Las situaciones en las que queda inscrito al nacer, ya sea la de llevar el objeto al niño o el niño al objeto, le producen una afección de su potencia, es decir, una determinación de esta bajo la acción y reacción realizada, que constituye una impresión a la que se asocia lo que puede (Deleuze, 2008d). La afección o impresión sobre la potencia es la imagen que construye el niño sobre sus fuerzas, acerca de hasta dónde, en la condición en la que se encuentra, puede hacer determinadas cosas con los objetos y con los hombres.

Rousseau señala que el niño no estima la distancia que hay entre él y el objeto, por eso tiende su brazo, con lo cual plantea que el niño pone a prueba su cuerpo, sus fuerzas y se equivoca, experimenta su potencia en los actos y acude a aquello que puede con las fuerzas que tiene, como generar sonidos o volcarse al llanto. Sin embargo, esto que el niño no puede no es la ausencia o carencia de poder, es la experimentación de su potencia en acto, es decir, de su disposición para emitir signos que se imprimen, que afectan la potencia del otro, así como recibirlos como impresiones que afectan su potencia y constituyen una experiencia para sus fuerzas.

Cuando el niño pone en ejercicio sus fuerzas frente a las necesidades y la impotencia, como afecciones que son propias de la vida, compone un modo de ser, de existir. Por tanto, educar al niño en términos de la naturaleza tendría que ver con permitirle conocer la disposición de sus fuerzas y la inclinación de su deseo. De ahí que Rousseau nos hable de prácticas de crianza que resultan perjudiciales al niño, como la de llevarle el objeto cuando su gesto se ha convertido en una orden para los adultos, dado que no permite la experimentación de su potencia y lo sitúa en relaciones de dominación o tiranía.

El niño con el adulto establece relaciones que cambian, pero que a la vez hacen cambiar sus términos: cuando cambia la relación entre el niño y el adulto, cambian a la vez el niño y el adulto, y esto pasa, según Rousseau, por la sensibilidad del hombre hacia los signos. De ahí que, desde un punto de vista filosófico, la pregunta por el tipo de relaciones consigo mismo, con las cosas y con los hombres en las que situamos a los niños resulta fundamental para la pedagogía, pues son estas las que determinan un modo de ser del niño en la sociedad.

Así las cosas, para Rousseau no se educa al niño mediante preceptos que lo fijan a un ideal de su función en la sociedad, pues estos lo someten y no lo dejan ser en términos de su naturaleza, en la medida que funcionan como rutas preestablecidas por las que debe transitar y, por tanto, el niño es incapaz de creer en ellas. En su lugar, se trata de enseñarle al niño a

conocerse a sí mismo, pues la tarea para la que se educa es la de vivir, es decir, conocer su modo de ser en términos de su potencial de afección, de su inclinación vital, de su naturaleza. Por tanto, vivir para el filósofo no hace referencia a una acumulación de conocimientos que en la escuela actual están pensados para ocupar los puestos que debe ocupar el niño cuando sea adulto, como trabajador, como ciudadano.

Es decir, en la perspectiva de lo que el niño será, de un futuro que parece estar marcado de forma preexistente a él mismo. Para Rousseau, formar al niño para ocupar el puesto que tiene predefinido lo forja como un déspota educado en la condescendencia y la servidumbre del adulto, en tanto es situado como el centro alrededor del cual giran los hombres y las cosas según su deseo; o en un esclavo educado en las obligaciones, los deberes, la obediencia y los mandatos, por cuanto su lugar es el de dependencia al otro, su existencia está condicionada al deseo de otro.

Educar al niño en el sentido de su naturaleza implica permitirle conocer de sí su voluntad, sus inclinaciones, su deseo de saber, el motivo de sus preguntas, que le permitan sacar partido de sí mismo, para vivir y ser feliz (Rousseau, 2011); ser un hombre libre, más que cumplir una función en la sociedad, significa ocupar un lugar en el que puede, según sus órganos y facultades, determinar situaciones, a la vez que optar por aquello que le conviene y dejar de lado aquello que no le conviene, pues no corresponde a su naturaleza (Rousseau, 2011). Para Rousseau, antes que los conocimientos que ha construido una cultura, resulta necesario enseñar al niño el oficio principal para el que ha nacido: vivir. Un proceder contrario para el filósofo simplemente logra aquello que discute en su primer discurso, de acuerdo con él:

Las ciencias, las letras y las artes, menos despóticas y quizá más poderosas, extienden guirnaldas de flores sobre las cadenas de hierro con que los hombres están cargados, ahogan en ellos el sentimiento de esa libertad originaria para la que parecían haber nacido, les hace amar su esclavitud y forman lo que se llama pueblos civilizados. (Rousseau, 2005a, p. 7)

Por tanto, para Rousseau lo primero que debe aprender el niño es el oficio de vivir, que consiste en la construcción de un conocimiento sobre la vida a partir de signos, pues dicho conocimiento le da contenido a la existencia absoluta del niño puesta en concordancia con su naturaleza y no una existencia relativa, como efecto de la desnaturalización que ejercen las instituciones al hacerlo una parte de la unidad, en la que solo es sensible en cuanto parte de algo que adquirirá un valor por encima de sí mismo.

En consecuencia, señala el filósofo, si el hombre sabe ser hombre, podrá encontrar su lugar en la sociedad y sabrá ocuparlo en calidad de hombre (Rousseau, 2011). En consecuencia, el oficio de vivir no trata un problema de vocación que puede estar determinada por la influencia de los padres, en su lugar, se trata de un llamado de la naturaleza a la vida y es justo en el sentido de dicho llamado que el filósofo piensa la educación de Emilio, por tanto, se ocupará de enseñarle el oficio de vivir, antes que hacerlo para que sea un magistrado, un soldado o un sacerdote.

Así, entonces, será uno de los desafíos de la pedagogía desde el punto de vista de la filosofía política volver a pensar al niño, para lograr en él una subjetividad como la que adquirió Emilio, a saber: "Educado según un espíritu universal, unas facultades que hacen posible que adquiera conocimientos, cuenta con un espíritu instruido, sabe para qué sirve lo que sabe y por qué, y conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas" (Montero, 2008, p. 106). Se trata, de este modo, de comprender que si el hombre es lo que se hace de él por medio de la educación, debe volverse sobre la forma como se puede hacer que desde niño encuentre la forma de su libertad en esas relaciones sociales en las que es constituido, de ahí que sea necesario mirar al niño y su educación, para construir las condiciones posibles para que el hombre sea capaz de entrar en relaciones sociales sin que pierda su libertad.

Referencias

- Aramayo, R. R. (2015). Desigualdad, educación y política. En *Rousseau y la política hizo al hombre (tal como es)* (pp. 71-96). Bonallettera Alcompas, S.L.
- Armiño, M. (2011). Prólogo. En *Emilio o de la educación* (3ª. ed., pp. 9-30). Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (2005). Jean-Jacques Rousseau, precursor de Kafka, de Céline y de Ponge. En *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953 - 1974)* (pp. 71-75). Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008a). Clase II. Ontología y ética. En *En medio de Spinoza* (2ª ed., pp. 33-67). Cactus.
- Deleuze, G. (2008b). Clase IV Segunda parte. Introducción al problema del mal. La enfermedad de Adán y el primer esfuerzo de la razón. 16 de Diciembre de 1980. En *En medio de Spinoza* (2ª. ed., pp. 113-135). Cactus.
- Deleuze, G. (2008c). Clase IX. Salir del mundo de los signos. Los tres esfuerzos de la razón. 3 de febrero de 1981. En *En medio de Spinoza* (2ª. ed., pp. 293-324). Cactus.

- Deleuze, G. (2008d). Clase VII. Tres pertenencias de la esencia: potencia, afecciones y afectos. 10 de enero de 1981. En *En medio de Spinoza* (2.^a ed., pp. 217-252). Cactus.
- Deleuze, G. (2008e). Clase VIII. El mundo de los signos. 27 de enero de 1981. En *En medio de Spinoza* (2.^a ed., pp. 253-291). Cactus.
- Deleuze, G. (2009). Conclusiones. Diferencia y repetición. En *Diferencia y repetición* (pp. 389-446). Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2016). La ética según Rousseau. En P. I. Ariel (Ed.), *Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio* (pp. 67-77). Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006a). 1440 Lo liso y lo estriado. En *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (7.^a ed., pp. 183-509). Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006b). Rizoma. En *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (7.^a edición, pp. 9-32). Pre-Textos.
- Duchet, M. (1975). La antropología de Rousseau. En *Antropología e historia en el siglo de las luces* (pp. 278-325). Siglo XXI Editores.
- Galindo Olaya, J. D. (2014). Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización. En M. S. Montero y E. R. Páez (Eds.), *Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones* (pp. 67-90). Editorial UPTC.
- Galindo Olaya, J. D. (2018). Cuerpo-tango: una multiplicidad. En *Tango: una danza de pies ligeros* (pp. 73-92). Editorial UPTC.
- Garavito, E. (1994). Las visibilidades en el discurso. *Politeia*, 14, 62-70.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Subjetividad e historia. En F. Guattari y S. Rolnik (Eds.), *Micropolítica. Cartografías del deseo* (pp. 37-144). Traficantes de sueños.
- Montero, M. S. (2008). El Emilio: niño y educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 91-112.
- Montero, M. S. (2010). El Emilio: conocimiento e instrucción. *Educación y Ciencia*, 13, 31-48.
- Rousseau, J. J. (2005a). Primer discurso: sobre las ciencias y las artes. En *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos* (5.^a ed., pp. 3-40). Editorial Tecnos.
- Rousseau, J. J. (2005b). Segundo discurso: sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres. En *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos* (5.^a ed., pp. 95-239). Editorial Tecnos.
- Rousseau, J. J. (2007). *El contrato social o el principio del derecho político* (5.^a ed.). Tecnos.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación* (3.^a ed.). Alianza Editorial S.A.
- Waksman, V. (2013). Jean-Jacques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública. *Anacronismo e Irrupción*, 3(4), 104-127.
- Waksman, V. (2016). *El laberinto de la libertad: política, educación y filosofía en la obra de Rousseau*. Fondo de Cultura Económica.

Tactilidad y pedagogía. Sensorialidad y creación en la historia educativa*

Tactilism and Pedagogy. Sensoriality
and Creation in Educational History

Tactilidade e pedagogia. Sensorialidade
e criação na história educativa

Inés Dussel** 

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2023
Fecha de aprobación: 01 de junio de 2023

Para citar este artículo

Dussel, I. (2023). Tactilidad y pedagogía. Sensorialidad y creación en la historia educativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 115–128. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-19383>

* Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre la emergencia de las pedagogías digitales en el siglo xx, que comenzó con el apoyo de la Fundación Alexander von Humboldt en Berlín, Alemania, en el 2019, y sigue en curso. También cuenta con el apoyo del Riksbankens Jubileumsfond, como parte del proyecto Reconfigurations of Educational (In)Equalities in a Digital World (RED) (G119-1500).

** Ph.D. University of Wisconsin-Madison. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav), México. idussel@gmail.com

Resumen

Las pedagogías digitales priorizan la interactividad, la exploración y la tactilidad como formas de conocimiento, las que se postulan como superadoras de la voz, el texto y el cuerpo sedentario de la institución escolar. En este artículo de investigación, se propone problematizar esa contraposición a partir de analizar la emergencia de una pedagogía de la tactilidad y la creación en la primera mitad del siglo XX, centrándose en la experiencia de la Bauhaus y sus ecos y transformaciones posteriores en los Estados Unidos de la posguerra. Como parte de una investigación más amplia sobre la historia de las pedagogías digitales, se analizan las concepciones de la sensorialidad y la creación que desplegaron estas pedagogías, así como las jerarquías culturales que promovieron. Se argumenta que estas pedagogías de la tactilidad y la creación, particularmente en sus traducciones norteamericanas, estuvieron imbricadas en la emergencia de las tecnologías digitales durante la Guerra Fría, en las que inscribieron concepciones particulares sobre el saber y la sensorialidad asociadas al complejo industrial-militar-cibernético. El artículo finaliza con preguntas acerca de las relaciones entre esas experiencias históricas y los debates actuales sobre la digitalización de la educación.

Palabras clave

historia de las pedagogías; Bauhaus; sensorialidad; tecnologías digitales

Abstract

Digital pedagogies prioritize interactivity, exploration, and tactility as forms of knowledge, which are postulated as overcoming the voice, the text, and the sedentary body of the school. This research article aims to problematize this opposition by analyzing the emergence of a pedagogy of tactility and creation in the first half of the twentieth century, focusing on the Bauhaus experience and its echoes and subsequent adaptations in the United States of the post-war. As part of an ongoing research on the history of digital pedagogies, the conceptions of sensoriality and creation deployed by these pedagogies are examined, as well as the cultural hierarchies that they promoted. It is argued that these pedagogies of tactility and creation, particularly in their translations in the United States, were intertwined in the emergence of digital technologies during the Cold War, in which they inscribed particular conceptions of knowledge and sensoriality associated with the industrial-military-cybernetic complex. The article concludes with questions about the links between these historical experiences and current debates on the digitization of education.

Keywords

history of pedagogies; Bauhaus; sensoriality; digital technologies

Resumo

As pedagogias digitais privilegiam a interatividade, a exploração e a tactilidade como formas de conhecimento, as quais são postuladas como superiores à voz, ao texto e ao corpo sedentário da instituição escolar. Neste artigo, propõe-se problematizar esta oposição, analisando a emergência de uma pedagogia da tactilidade e da criação na primeira metade do século XX, centrando-nos na experiência da Bauhaus e nos seus ecos e transformações posteriores nos Estados Unidos da pós-guerra. Como parte de um projeto de pesquisa maior em curso sobre a história das pedagogias digitais, analisam-se as conceições de sensorialidade e de criação utilizadas por estas pedagogias, bem como as hierarquias culturais que promoveram. Argumenta-se que estas pedagogias da tactilidade e da criação, em particular nas suas traduções norte-americanas, estiveram imbricadas na emergência das tecnologias digitais durante a Guerra Fria, nas quais se inscreveram conceições particulares de conhecimento e sensorialidade associadas ao complexo industrial-militar-cibernético. O artigo conclui com questões sobre a relação entre estas experiências históricas e os debates atuais sobre a digitalização da educação.

Palavras-chave

história das pedagogias; Bauhaus; sensorialidade; tecnologias digitais

Introducción

En su libro *Pulgarcita* (2013), el filósofo francés Michel Serres señala que estamos atravesando un tiempo similar al de la emergencia de la *paideia* griega, marcada por la escritura y la demostración, y al Renacimiento, signado por la imprenta y el libro. En su perspectiva, con cada transformación tecnológica de envergadura el cuerpo y los saberes mutan y requieren otros modos de transmisión. Aunque puede discutirse su cronología (los griegos no fueron la primera cultura escrituraria), las reflexiones que plantea Serres sobre las formas de transmisión de la cultura y cómo se inscriben en el cuerpo son relevantes para enriquecer los debates en torno al desfase de la pedagogía escolar respecto a los cambios tecnológicos actuales.

Serres (2013) dedica varias páginas a describir el nuevo cuerpo que emerge con las tecnologías digitales, y menciona específicamente dos cuestiones que resuenan en estos debates. La primera tiene que ver con la “gestualidad del cuerpo-piloto”, un cuerpo que exige una “tensión de actividad” y no quedarse sentado en un banco de escuela (p. 53). Es el cuerpo de los videojuegos, de quien conduce aviones, trenes o automóviles; es un cuerpo que se mueve en el espacio y que está al comando de una situación, una especie de exacerbación del cuerpo del actor moderno que controla y dirige los movimientos con la ayuda de máquinas. Para tomar dos figuras de la cultura cinematográfica del siglo xx, ese cuerpo no es más el del trabajador de *Tiempos modernos* que se somete a la máquina sino el del comandante de la nave de *Star Trek*¹. Serres dice que ese cuerpo ya no tolera quedarse sentado y en silencio escuchando “al portavoz de la escritura” en el aula (p. 47). La oposición que organiza Serres es entre el silencio y postración del cuerpo y la repetición mecánica del lado de la escuela (un sustantivo que Serres no adjetiva ni historiza) y la navegación, creación y dominio del espacio del lado de la pedagogía del videojuego.

La segunda cuestión que encuentra resonancias en las discusiones contemporáneas tiene que ver con otro cambio que trae el cuerpo-piloto: la importancia de los pulgares y más en general de la tactilidad. Ya desde el título, Serres apunta a la centralidad del

movimiento de los dedos de la mano para las nuevas generaciones, a las que llama *Pulgarcita* y *Pulgarcito*. Esta nueva forma de escritura y de conocimiento privilegia la competencia de la comunicación y de la exploración, y en esa acción “despliega sin vacilar un campo cognitivo que una parte de la cultura anterior, la de las ciencias y las letras, dejó largo tiempo en barbecho y que se puede llamar ‘procedimental’” (Serres, 2013, p. 89).

Este artículo quiere profundizar en el nudo argumental planteado por Serres sobre las relaciones entre el cambio en las formas de transmisión de la cultura que trae la digitalización y las transformaciones de los cuerpos y los sentidos, como parte de un proyecto más amplio sobre la historia de las pedagogías digitales². Me interesa indagar el anudamiento entre formas pedagógicas y cuerpos desde una perspectiva que retome la historia de la educación para repensar las configuraciones y debates recientes. Para Serres, la transformación actual cuestiona el lugar dominante que ocuparon las letras y las ciencias modernas en la cultura moderna y redefine los soportes centrales de la transmisión intergeneracional: la voz, el texto, el silencio, el cuerpo inmóvil. La reivindicación del pulgar sería un emergente del desplazamiento de los saberes, que rejerarquiza las formas de conocer a partir del privilegio de lo táctil y lo háptico en desmedro de lo visual y lo auditivo³.

Serres vincula esta transformación a la expansión de la digitalización, a la que nunca data con precisión pero asocia al desarrollo de las computadoras personales y los celulares. Su perspectiva sobre estos cambios es mucho más compleja e interesante que la línea de interpretación dominante, que no se despega de la retórica celebratoria y fundacional de las compañías tecnológicas para la cual las computadoras, los celulares y, más recientemente, la inteligencia artificial reinventaron el mundo a partir del genio y la audacia de algunos pocos individuos. Sin embargo, el argumento pedagógico de Serres no difiere en modo significativo de la retórica tecnocorporativa:

1 En este artículo usaré, toda vez que sea posible, formas de nominación que eviten el uso del masculino como universal. Sin embargo, en algunas ocasiones esas formas complicarían la escritura más de lo necesario; en esos casos opté por el masculino genérico. Coincido con Bolívar (2019) que la escritura tiene que intentar reconocer la complejidad de los vínculos entre lenguaje, género y política, y que esa búsqueda exige esfuerzo de escritores y lectores.

2 El proyecto comenzó en 2019 y ya cuenta con una publicación (Dussel, 2021).

3 Strauven (2021) distingue a *lo táctil* como el acto literal de tocar algo de *lo háptico*, que es la experiencia corporal de sentir que uno toca algo o es tocado por algo, aún cuando no haya contacto físico. Así, puede haber una visión háptica en tanto hay una experiencia que mueve al cuerpo o que evoca la tactilidad (por ejemplo, en una videoinstalación con imágenes granuladas); lo háptico acerca lo visto al propio cuerpo, en calidad de lo óptico (una visión no háptica) sostiene la distancia como posición epistemológica. En este texto, seguiré al tacto como acción concreta de tocar o manipular objetos, pero también se hará referencia a la dimensión háptica en la pedagogía, sobre todo en la última sección.

las tecnologías digitales basadas en la creación y la exploración se oponen a la escuela, que tiene encerradas a las mentes y los cuerpos infantiles en formas de conocimiento sedentarias y rígidas.

En este texto propongo desarmar esta oposición férrea entre escuelas y tecnologías digitales a partir de desplegar la tesis de Serres sobre el anudamiento entre formas pedagógicas y cuerpos en dos direcciones que el filósofo francés tomó solo parcialmente. La primera invita a adoptar una mirada histórica para revisar algunos debates y configuraciones pedagógicas de la primera mitad del siglo xx que estuvieron muy presentes en la emergencia de la digitalización. Con una perspectiva arqueológica, es decir, atenta a las líneas de excavación del pasado que son siempre “parciales y necesariamente incompletas” (Çelik Alexander, 2020, p. xvii)⁴, esa mirada busca conectar algunos desarrollos presentes con experiencias pedagógicas pasadas que priorizaron la tactilidad, la interactividad y la exploración. En vez de pensar la escuela y las tecnologías digitales como dos esferas independientes y contrarias, convoca a indagar los préstamos e imbricaciones entre ambas. Las tecnologías digitales que emergieron en la segunda mitad del siglo xx contenían supuestos pedagógicos que dialogaban con las formas de transmisión existentes, y recuperaban y expandían algunas propuestas ya bastante conocidas para ese entonces. Esa imbricación es particularmente visible en la historia de las pedagogías del diseño, en la que confluyeron artistas, arquitectos y pedagogos que tenían lazos firmes con las vanguardias artísticas y pedagógicas de principios del siglo pasado, y que serán el eje de mi indagación.

La segunda dirección en que quiero desplegar ese anudamiento implica repensar el lugar del cuerpo y la sensorialidad en la historia de la pedagogía. Buena parte de esa historia se escribió desde una perspectiva kantiana, que priorizó una idea del conocimiento como acceso mental a ideas o formas abstractas. Esta visión desestimó las dimensiones corporales de las prácticas de saber como parte de la animalidad que debía dejarse atrás en el proceso de hominización y civilización, o bien las denunció como parte de una pedagogía “excesiva”, que recurría al castigo o al dominio directo sobre los cuerpos para lidiar con los grupos estimados anormales o difíciles de gobernar (pobres, mujeres, infancias, etnias subyugadas, sexualidades y religiones disidentes, entre otras). En contraste con esa noción kantiana, propongo considerar la pedagogía como una forma de trabajo con la cultura que siempre involucra movimientos y dispo-

siciones del cuerpo, sensibilidades, deseos y vulnerabilidades. Como dice la historiadora Ann Laura Stoler (2010), el conocimiento en su operación cotidiana siempre es *carnal*, siempre se hace carne en los cuerpos, aunque no esté solo en la carne y derrame hacia otras áreas de la psiquis y la cognición y hacia los vínculos con humanos y no humanos⁵.

En esa dirección de poner de relieve la *carnalidad* de la pedagogía, la relevancia del cuerpo y los sentidos, me interesa seguir el hilo de la emergencia de un discurso pedagógico sobre la tactilidad que la identifiqué como un modo de conocer tan legítimo como la vista y la escucha. Desde principios del siglo xix pero más marcadamente a partir del siglo xx, lo táctil obtuvo carta de ciudadanía dentro de las prácticas de conocimiento escolares, sobre todo a partir de las pedagogías que privilegiaron el *hands-on*, la experimentación y la manipulación de objetos como superación del verbalismo y de la cultura centrada en el libro. Estas perspectivas pedagógicas confluyeron con artistas y arquitectos y produjeron experimentaciones institucionales en la pedagogía del diseño y la arquitectura en la década de 1920, especialmente en la experiencia de la Bauhaus. De estos experimentos derivaron, por el exilio europeo, varias experiencias novedosas en Estados Unidos (la *New Bauhaus* en Chicago, *Black Mountain College*, el *Center for Advanced Visual Studies* en el MIT, la Universidad de Southern California) que fueron centrales para el desarrollo de las tecnologías digitales y la cibercultura. En este recorrido, quisiera mostrar que lo pedagógico estuvo imbricado en la emergencia de las tecnologías digitales y que no fue una dimensión exterior paralela y posterior, sino constitutiva de sus supuestos organizadores.

Antes de avanzar en el argumento, es importante realizar algunas precisiones conceptuales sobre la consideración de lo táctil. En primer lugar, la tactilidad no puede separarse de la historia de las técnicas y de la cultura material; la tactilidad, así como cualquier experiencia humana, se da siempre en un contexto mediado por la técnica y está históricamente moldeada. Un ejemplo de este enfoque es el trabajo compilado por Zeynep Çelik Alexander y John May (2020), en el que se analiza la historia de diversas técnicas culturales en la historia de la enseñanza de la arquitectura, del dibujo en papel al *render* y del maquetaje

4 Salvo que se citen obras en español, las traducciones son propias.

5 En esa dirección, el texto de Serres ayuda a visibilizar las relaciones entre cuerpos y formas de transmisión de la cultura, aun cuando no avance en una discusión epistemológica y política sobre esos saberes inscritos en el cuerpo, como sí lo hace Stoler al develar su carácter constitutivo del poder colonial, entendido también como un poder pedagógico sobre las poblaciones en tanto producía, diferenciaba y jerarquizaba saberes y prácticas corporales.

al *software* y la impresión 3D. Para estos autores, la mano del arquitecto que trabaja con un lápiz y un papel es distinta a la que opera en la pantalla táctil del teléfono móvil. Retomando la expresión de Michel Serres, la gestualidad de esa mano se organiza a partir de un artefacto tecnológico que ya no invita a diseñar y observar una imagen fija y estable sino a *hacer algo* con los objetos en el espacio, a seguir su movimiento en 360 grados y ver cómo cambian en distintas condiciones ambientales. Un argumento central de la historia de estas técnicas culturales es que hay que mirar los procedimientos y no los objetos o los sujetos por separado; es en ese uso aprendido, en ese medio donde intersecan las herramientas y los humanos y se vuelven codependientes, donde se produce un nuevo saber sobre la disciplina arquitectónica y sobre lo que es el espacio construido.

Una segunda precisión es que la tactilidad no puede distinguirse de otros sentidos más que analíticamente. Tim Ingold, un antropólogo británico contemporáneo, se ha opuesto a la idea de una etnografía visual con el argumento de que el o la investigadora siempre están cohabitando el mundo con otros seres en una inmersión que es multisensorial; decir que una acción es visual no tiene sentido, porque siempre hay involucrados otros sentidos (Ingold, 2007). En una dirección similar, Wanda Strauven (2021) propone una arqueología de los medios visuales como medios (también) táctiles, por ejemplo, en la relación con la pantalla en los inicios del cine, la evocación de la mano del artista en la pintura al óleo o el control remoto de la televisión. La multisensorialidad es constitutiva de la experiencia humana.

Aun coincidiendo en la necesidad de incluir una perspectiva multisensorial, en este artículo el eje de análisis se centra en la movilización de la tactilidad dentro de debates pedagógicos que buscaron cuestionar las jerarquías de saberes y las formas de transmisión. Ese foco reconoce que el privilegio de la tactilidad se dio en diálogo y confrontación con el de otros sentidos como la vista y la audición. Como se verá en las páginas siguientes, el tacto fue postulado como un sentido más democrático y accesible que otros, y como una forma directa de conocer que no requería la mediación de la palabra, que cargaba con el peso de la cultura heredada y, en su matriz religiosa, de la verdad revelada. Por esa originalidad y autenticidad, se lo consideró más fértil para la creación, entendida como la expresión de un yo verdadero e inmanente.

Este artículo se estructura en tres apartados. En el primero, se presentan algunas reflexiones sobre la historia sensorial y corporal de la pedagogía y se recuperan trabajos recientes sobre la enseñanza táctil. En el segundo, se analizan las pedagogías de la

Bauhaus, una escuela de diseño que surgió después de la Primera Guerra Mundial en Alemania, y en la que confluyeron las vanguardias artísticas y la renovación pedagógica. En la tercera y última sección, se discute el legado de la Bauhaus en su traducción norteamericana en la posguerra, que replanteó la educación del cuerpo, la tactilidad y la creación en estrecha alineación epistemológica y política con la Guerra Fría y con la cibernética. En esta última sección, se recuperan algunos de los planteamientos de la introducción, buscando entender cómo se configuró históricamente la idea de la tactilidad interactiva como ideal pedagógico.

Cuerpo, sensorialidad y tactilidad en la historia de las pedagogías

Desde hace por lo menos dos décadas, en la historiografía de la educación hay un esfuerzo creciente por evidenciar la dimensión corporal y sensorial de las pedagogías. Entre otros autores, Burke (2018; 2019), Sobe (2012) y Thyssen y Grosvenor (2019) han hecho aportes significativos para superar la visión de la educación como una actividad mental desgajada de un cuerpo y para visibilizar la multisensorialidad y el involucramiento corporal en la enseñanza y el aprendizaje, en lo que se ha llamado *el giro material y sensorial de las pedagogías*. Inspirados en perspectivas fenomenológicas, benjaminianas y el feminismo postestructuralista, estos trabajos se acercaron a los sonidos, las visualidades, los olores y las texturas de la escuela, y a cómo los sentidos fueron educados en distintos momentos de la historia (Vidal y Gaspar Silva, 2011). Quizás una de las investigaciones más fascinantes en este ámbito sea la de Catherine Burke sobre “el paisaje comestible de la escuela” (2005), que llama la atención sobre un sentido degradado como el gusto, y vincula memorias sensoriales sobre el lugar de la comida en la experiencia escolar con propuestas de huertos y políticas alimentarias en la Inglaterra de la posguerra. En conjunto, estas indagaciones apuntan a ver los entrelazamientos entre espacios, cuerpos, propuestas pedagógicas y experiencias sensoriales en la historia escolar y en las formas de transmisión de la cultura.

Si se la compara con la vista y la auralidad, que gozaron de mayor reconocimiento por su raigambre en las religiones judeo-cristianas y su privilegio de la palabra revelada por el texto y por la voz, la tactilidad fue un sentido degradado por la pedagogía, tanto como el gusto y el olor. Pese a su marginación en la reflexión pedagógica, lo táctil tiene una larga historia pedagógica. Considerando solamente la

pedagogía de la modernidad, la apelación a las actividades manuales apareció en distintos intentos de superar la enseñanza libresca, por ejemplo, en Rabelais y en Rousseau. Desde finales del siglo XVIII, figuras como Johannes Pestalozzi y Friedrich Froebel enfatizaron que la impresión de la naturaleza en los sentidos era el fundamento del conocimiento y que la manipulación de objetos daba un acceso directo al mundo que era superior a la mediación de las palabras (Çelik Alexander, 2017). También Kant se ocupó de la educación de los sentidos, aunque siempre orientado a alejarse del estado salvaje y adquirir disciplina y agilidad para aumentar la cognición (Saletnik, 2022). La pedagogía usó las formas táctiles sobre todo para educar a los sujetos populares, las infancias, las mujeres y otros grupos ubicados en los bordes de la subjetividad moderna, a quienes no se creía capaces de acceder al conocimiento racional (Çelik Alexander, 2017, p. 20).

Pero eso empezó a cambiar a mitad del siglo XIX. Es bien conocida la historia de las lecciones de cosas y de los museos pedagógicos, que se convirtieron en moda a finales de ese siglo. Hay que señalar que estas lecciones de cosas u objetos estaban pensadas ante todo como actividades que vinculaban la vista con la oralidad y la escritura: en general partían de objetos concretos o, más frecuentemente, de imágenes de objetos como disparadores para promover la verbalización de lo que se veía, y solo en raras ocasiones involucraban tocar o manipular esos objetos (Carter, 2018). En este caso, la pedagogía con objetos se centraba en la observación de la naturaleza como una actividad mimética centrada en la visión (Burton, 1997) y en una visualidad háptica, que quería evocar lo táctil sin promover un contacto directo con cosas o personas (Strauven, 2021; Verbeek, 2012).

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX las críticas al privilegio de la verbalización en la pedagogía se hicieron cada vez más importantes, vinculadas a cambios técnicos, epistemológicos y políticos de envergadura (Doane, 2002). Las experiencias con las cajas de Froebel que invitaban a experimentar con las formas y las texturas de los objetos inspiraron a muchos educadores y artistas, que empezaron a desarrollar juguetes y materiales didácticos con estas orientaciones (Bordes, 2019). Montessori en Italia, Georg Kerchensteiner en Alemania y Frank Çizek en Viena, entre otros, plantearon que la educación debía liberar a la infancia de las constricciones del lenguaje verbal y las jerarquías librescas. Se configuró un discurso pedagógico que sostenía que lo propio de la infancia era el juego y la creatividad, y que había que inventar formas escolares que potenciaran esa naturaleza infantil y no la coartaran (Ogata, 2013).

La pasividad de los estudiantes, representada en el privilegio de la escucha y la inmovilidad del cuerpo, empezó a ser considerada negativamente; el principio dominante era que solo en la libertad de la acción, en la experiencia de hacer cosas manualmente, la inteligencia puede desarrollarse con plenitud (Saletnik, 2022). Las didácticas comenzaron a centrarse en la observación y la experimentación, sobre todo en las áreas de ciencias naturales y artes, en las que estas tendencias eran más notorias.

Estas iniciativas se apoyaban en una psicología que reconocía la importancia de las formas de conocimiento no verbales y no conceptuales, privilegiando las impresiones sensoriales y cinestésicas como modo de aprehender el mundo (Çelik Alexander, 2017). Por su parte, también había un desplazamiento social más amplio: el tacto se asoció a la artesanía, el trabajo manual y la industrialización, que empezaban a ascender en la jerarquía cultural frente a los valores rentísticos de las viejas aristocracias (Avilés, 2020). Una forma pedagógica nueva empezaba a surgir, que buscaba reemplazar las lecciones orales y los libros con el estudio y la manipulación de las formas, las texturas y los materiales.

Seguir la trayectoria de estas experiencias es un proyecto intelectual de largo alcance, que excede las posibilidades de este texto. Retomando la metáfora arqueológica, propongo ahora seguir otra línea de excavación que permite “desenterrar” un anudamiento particular de las formas pedagógicas y la educación de los cuerpos: las pedagogías del diseño que emergieron después de la Primera Guerra Mundial en Alemania, un espacio-tiempo donde los cruces entre política, estética y pedagogía fueron especialmente fértiles.

La Bauhaus: creación y sensorialidad como ejes pedagógicos⁶

La Bauhaus, una escuela “de nuevo tipo” por su currículo y su pedagogía, abrió sus puertas en 1919 en la ciudad de Weimar, allí donde se había fundado la nueva república que había terminado con la monarquía. Esta escuela prometía ser una institución moderna y democrática, a tono con las esperanzas de la primera posguerra y con los experimentos radicales políticos y estéticos de aquel momento. Aunque era una institución inclasificable para sus contemporáneos (¿era una escuela de arte? ¿era una escuela profesional o técnica?), pronto se convirtió

⁶ Este apartado retoma algunos de los argumentos ya expuestos en un trabajo anterior (Dussel, 2021).

en un mito, algo que varios comentaristas asocian a la sagacidad de Walter Gropius, su primer director, en nombrarla con un neologismo que se volvió una marca publicitaria y que la colocó en el panorama mundial muy pronto (Powers, 2019)⁷.

La referencia a esta escuela tiene el propósito de historizar las formas y propuestas escolares, a diferencia de la visión de Serres y tantos otros acerca de una forma escolar aparentemente homogénea, y mostrar que hubo y hay formas pedagógicas diversas, que pensaron y actuaron sobre los cuerpos con orientaciones diferentes. La historiografía sobre la Bauhaus es muy abundante, más aún por la cercanía de su 100 aniversario hace pocos años (Wingler, 1969, entre los más monumentales). Varios trabajos recientes han matizado su condición de absoluta novedad, mostrando los préstamos de otras instituciones de educación técnica y artística (Droste y Friedwald, 2019; Weizman, 2020). Algunas de sus principales figuras, como Johannes Itten y Josef Albers, que estuvieron a cargo del famoso *Vorkurs* o curso introductorio, habían sido maestros de escuela primaria y habían trabajado con figuras como Çizek y los kerchensteinerianos (Darwent, 2018; Itten, 1975; Saletnik, 2022).

El eje de la escuela en la *Gestaltung* —un término alemán que puede ser entendido tanto como diseño de formas como de los sujetos— combinaba las dimensiones de la producción de un mundo nuevo y de un nuevo ser (Çelik Alexander, 2017, p. 186). Junto con otras escuelas como Vkhutemas en la Unión Soviética (Bokov, 2020) y Santiniketan, la escuela de Rabindranath Tagore en Bengal (von Osten y Watson, 2019), la Bauhaus es parte de los movimientos de experimentación pedagógica de la primera posguerra que tomaron como ejes vertebrales la creatividad y la exploración y los expandieron a la educación artística y arquitectónica de nivel superior, hasta entonces dominada por el modelo de *Beaux-Arts* de París. La escuela pasó por varias fases, desde un momento inicial de radicalización pedagógica y estética a otro con mayor presencia del funcionalismo arquitectónico y alianzas con la industria. En su historia institucional, son conocidas las tensiones y conflictos internos y externos a la escuela, con las autoridades de Weimar

7 *Bau* en alemán significa ‘construcción’ o ‘edificio’, y *haus* es ‘casa’. El neologismo *Bauhaus* viene, según algunos comentaristas, de *Bauhütte*, las logias “anexas a las catedrales alemanas donde se juntaban a trabajar los artesanos medievales —carpinteros, albañiles, doradores” (Darwent, 2018, p. 119), un sentido que era visible también en la ilustración de Lyonel Feininger del Manifiesto, aunque también se asocia la imagen de la catedral a un símbolo de la fe en lo nuevo, o un nuevo credo (Koehler, 2009, p. 17).

y Dessau primero y luego con los nazis en 1933, los cuales llevaron al cierre de la escuela a mediados de ese año (Oswalt, 2009; Weizman, 2020).

La escuela se fundó con un Manifiesto, como era habitual en la Alemania postguillermiana y en las vanguardias artísticas de la época. Escrito por Walter Gropius, ese manifiesto planteaba como principios pedagógicos “evitar toda rigidez; prioridad de la creatividad; libertad de individualidad, pero disciplina de estudio estricto” (Gropius, 1994/1919, p. 436). El objetivo era desarrollar una educación integral que superara la fragmentación de las artes a través de un sentido renovado de artesanía. El manifiesto decía que la nueva escuela debería “bregar para hacer confluir todo esfuerzo creativo en un solo conjunto, unificar todas las disciplinas del arte práctico —escultura, pintura, artes manuales y artesanías— como componentes indisociables de una nueva arquitectura” (p. 435). El sujeto democrático debía ser creativo, libre pero disciplinado, autónomo, experimental y audaz.

La Bauhaus tenía, desde sus orígenes, una pretensión más grande que la de ser una institución para la educación artística o arquitectónica: quería convertirse en un modelo general para la educación (Albers, 2019/1960). El énfasis de su pedagogía estaba puesto en la exploración sensorial y no en la verbalización (Prieto y Guerrero, 2022; Wick, 2000). La idea era despojarse de las herencias, por ejemplo, a través del rechazo a los estudios históricos y las lecturas teóricas, para encontrar las fuentes “atemporales” de la creación en una suerte de “vacío primitivo” que fortaleciera la autonomía y la independencia (Stavranaki, 2010, p. 95)⁸.

Gropius definía el método de la Bauhaus con el término *objetivo*, porque promovía que los estudiantes encontrasen su propio vocabulario y sus creaciones. Esto requería una suerte de abstención de los docentes para no imponerles sus propias preferencias (Gropius, 1963), aunque puede discutirse si se trataba de una abstención o de una posición distinta de autoridad pedagógica, quizás más efectiva por ser más sutil. Varios estudiantes recuerdan que tanto Itten como Albers proponían un ejercicio y se retiraban del aula para dejarlos trabajar a sus anchas, y en ese lapso liberado de su tutela surgían otros órdenes de trabajo, como se relata más abajo, en el

8 Este “vacío primitivo” tiene muchos puntos de contacto con lo que Walter Benjamin describió como la pobreza de la experiencia después de la primera guerra mundial; en su lucha contra el peso del historicismo, la liberación de ataduras que planteaba la Bauhaus mostraba la dificultad para lidiar con su tiempo de otra manera que no fuera el silencio y la exclusión (Stavranaki, 2010).

que los cuerpos ya no se quedaban sentados escuchando, sino que eran convocados a moverse y hacer. Después de un tiempo, los maestros regresaban a la clase para escuchar las presentaciones de trabajos, y eran especialmente duros con quienes imitaban los trabajos de los demás.

La originalidad y la creatividad eran los valores supremos en la cultura institucional (Darwent, 2018; Horowitz y Danilowitz, 2006). La escuela era pobre y los objetos y materiales se obtenían de donaciones de vecinos o empresas. El plan inicial era que los talleres producirían objetos para financiar la escuela, y aunque eso se logró solo en parte, esa precariedad económica y política ayudó a generar un funcionamiento singular y un cierto modo asambleístico que derivó en una identidad colectiva (Droste y Friedwald, 2019).

El currículo de la Bauhaus se estructuraba a partir de un curso introductorio o *Vorkurs* que operaba como un propedéutico, primero de seis meses y luego de un año. La aprobación de ese curso era condición necesaria para seguir en la escuela. Los docentes del *Vorkurs* imponían una marca fuerte en los estudiantes tanto por su carácter de filtro como porque luego había talleres o cursos optativos, casi siempre centrados en materiales (piedra, madera, cerámica, vidrio, textiles) o bien en áreas como colores o estudios de la naturaleza, que generaban trayectorias diversas. El *Vorkurs* tuvo tres profesores a lo largo de los casi 14 años que duró la escuela: Johannes Itten (1919-1923), László Moholy-Nagy (1923-1928) y Josef Albers (1928-1933, también adjunto entre 1923 y 1928). Entre los profesores de la escuela se cuentan varios artistas muy reconocidos como el propio Gropius, Vassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, y algunos estudiantes que pronto se convirtieron en maestros, como Marcel Breuer, Herbert Bayer y Gunta Stölzl, la única mujer que llegó a ser docente, en el taller de tejidos (Weizman, 2020).

En las reconstrucciones que se han hecho sobre la pedagogía y el ambiente de la Bauhaus a partir de los documentos disponibles y de la memoria de sus profesores y estudiantes, la atmósfera era de experimentación y libertad, aunque subsistieran jerarquías de clase, género y raza (Droste y Friedwald, 2019; Holländer y Wiedemeyer, 2019; Otto, 2019). Los talleres eran considerados laboratorios de investigación, que no buscaban una forma predefinida, sino que valoraban lo imprevisto e inesperado de la producción creativa. Esta perspectiva reconocía deudas con algunas posturas marxistas que valoraban el trabajo y la producción material e intelectual, sobre todo en lo que se estaba gene-

rando en ese momento en la Unión Soviética (Bokov, 2020), así como con la noción alemana de *Bildung* como autoformación y autodiseño (Çelik Alexander, 2017). También se afincaba en vínculos con los científicos y filósofos de la época, por ejemplo, a través de conferencistas invitados como Otto Neurath, Herbert Feigl y Rudolf Carnap (Galison, 1990). Albert Einstein formó parte del círculo de amigos de la escuela, que apoyaron su continuidad después de la mudanza a Dessau.

El tactilismo fue una preocupación común de los docentes del *Vorkurs*. El método pedagógico de Itten, el primer profesor del *Vorkurs*, proponía una exploración de los materiales a partir de su teoría del color y los contrastes. En algunos ejercicios planteaba a los estudiantes vendarse los ojos y tocar los materiales para entrenar la sensibilidad a las distintas texturas, y luego invitaba a dibujar lo que se había tocado, a veces sin ver el objeto; en otros, les pedía que hicieran tablas en madera que exploraran las distintas posibilidades del material (Holländer y Wiedemeyer, 2019). Itten proponía asignarles emociones a los materiales, y organizaba listas con varias columnas que desplegaban las sensaciones suscitadas.

Esta forma de trabajar la sensorialidad se apoyaba en una teoría psicológica que sostenía una correspondencia entre objeto físico y sensación psicológica: a ciertos objetos (o colores) les correspondían ciertas emociones o sensaciones (Çelik Alexander, 2017, p. 174)⁹. En sus memorias, Itten relató un ejercicio inicial de dibujar una naturaleza muerta a partir de dos limones amarillos en un plato blanco, que algunos alumnos sintieron tan básico que lo consideraron insultante. Cuando hubieron terminado de dibujar, Itten cortó el limón en gajos y lo dio a probar a los estudiantes, preguntándoles si su dibujo reproducía la esencia del limón. Eso llevó a reiniciar la observación y el dibujo (Itten, 1975, p. 34). Stavranaki sostiene que la pedagogía de Itten buscaba desmontar los bordes entre sujeto y objeto, objeto y signo; la tactilidad tenía que ver con desarrollar la empatía y la sensibilidad hacia las cosas, y reconocía el valor de gustar, deglutir y digerir como parte de la aprehensión del mundo (Mol, 2021).

La llegada del húngaro László Moholy-Nagy a la escuela, en 1923, produjo una inflexión en el *Vorkurs*. Con lazos con el movimiento Dada en Berlín y con los

⁹ En un trabajo fascinante sobre la historia de los cruces entre ciencia y arte, Peter Galison (1990) analizó el encuentro de Rudolf Carnap y otros positivistas lógicos del círculo de Viena con la Bauhaus. En opinión de Carnap, los bauhausianos adherían a un pensamiento metafísico que era insostenible como epistemología y psicología del aprendizaje.

construccionistas rusos, Moholy-Nagy trajo el interés por las artes mecánicas como la fotografía, el cine y la tipografía, y también la preocupación por producir arte con artefactos como ruedas, piezas de máquinas y de artillería, fruto de su experiencia como oficial de reconocimiento en el ejército austro-húngaro en la Gran Guerra (Tsai, 2020). Aunque sostuvo algunos de los ejercicios de Itten como la tactilidad con los ojos vendados, puso el foco en producir objetos y no tanto en sentirlos, que conectaba con la preocupación de Walter Gropius de volver más sustentable la escuela y menos dependiente de las alianzas con los poderes locales.

Uno de los ejercicios que trajo Moholy a la Bauhaus fue crear tablas táctiles, inspiradas en la *tavola tattile* del italiano Filippo Marinetti, a quien el húngaro conocía desde su participación en revistas y exposiciones de las vanguardias artísticas húngaras. Para Moholy, el tacto era uno de los sentidos más complejos, ya que podía dividirse en cualidades distintas de sensaciones, por ejemplo, la presión, la punción, la temperatura, la vibración, entre otras. Las tablas táctiles juntaban materiales diferentes (ya no un trabajo exclusivo con la madera, como en Itten), lo que permitía experimentar con distintos órdenes expresivos (Moholy-Nagy, 1938). Los materiales de la tabla táctil buscaban producir emociones (excitación, confianza, irritación, sensualidad, entre otras) y crear un clima particular de experimentación.

Hay un rasgo de estas tablas táctiles que permite retomar el argumento de Ann Laura Stoler sobre la carnalidad del saber y su imbricación con el poder colonial. La *tavola tattile* de Marinetti, presentada en una *performance* en París, se llamaba “Sudán-París”. Del lado de “Sudán”, ubicada en la parte superior de la tabla, estaban la lana, pelo de cerdo, arena, esponjas, que debían evocar en quien la tocara “visiones africanas”, valores táctiles que describía como crudos, grasosos, agudos, ardientes. En el medio había distintas versiones de papel esmerilado con referencias al mar, que debían traer asociaciones con lo metálico, lo resbaloso, lo frío. En la parte inferior, “París”, estaba la “civilización”: seda, terciopelo, plumas grandes y pequeñas, que evocaban lo delicado, lo artificial, cálido y frío al mismo tiempo (Verbeek, 2012). Para esta tabla, Marinetti decía haberse inspirado en una visión que tuvo mientras yacía desnudo en una playa italiana cercana a la calle Amerigo Vespucci en Antignano (Avilés, 2020).

La asociación entre lo táctil y lo salvaje-sensual era consistente con una jerarquía colonial que confinaba a los no europeos al primitivismo y les negaba su coetaneidad (Andermann, 2007), aunque también podía potenciar una inversión de ese orden y

abrir una alianza con las luchas anticoloniales, como sucedió en el caso de Pablo Picasso, André Breton y otros artistas de la vanguardia europea (Spiteri y Lacoss, 2003). En el caso de Moholy-Nagy, no parece haber estado preocupado por las luchas anticoloniales, sino por la expansión de los horizontes de la experiencia; en el testimonio de un estudiante que cursó con él en 1927, Moholy hablaba sobre once sentidos y no cinco, y creía que la tactilidad era la puerta de entrada a una sensorialidad más rica y compleja (Holländer y Wiedemeyer, 2019; Verbeek, 2012).

Además de las tablas, Moholy proponía hacer diagramas táctiles que mapearan los sentidos despertados por las texturas, para controlar la subjetividad de los registros con la comparación de los de otros compañeros. Puede verse en esta idea de los diagramas el vínculo con procedimientos y técnicas de la investigación científica, algo que lo aproximaba al Círculo de Viena (Galison, 1990), y que se volvería más importante en su exilio norteamericano.

En otros ejercicios, Moholy proponía una forma de estudio de los materiales que pasaba por sostener el contacto con el papel, los lienzos de tela, la arena, los metales o la madera, y con eso fabricar objetos, por ejemplo, juguetes. Decía Moholy en su libro *La nueva visión*, publicado en inglés en 1933:

Un buen resultado de estos ejercicios con los materiales es el entusiasmo con el que algunos estudiantes produjeron, a partir de un pedazo de leña sin valor, varios objetos pequeños como resultado de un tratamiento manual intenso. A veces restregaban y pulían una pieza pequeña de madera durante varios días, logrando al final *una relación duradera con el material*, en este caso la madera. (*The New Vision*, p. 52, citado en Holländer y Wiedemeyer, 2019, p. 90, subrayado propio)

Moholy-Nagy documentaba los ejercicios de sus estudiantes a través de fotografías, y a veces incluía esas imágenes en sus libros (Tsai, 2018). Había una relación estrecha entre lo táctil y lo óptico, sin que lo táctil, basado en el contacto directo con los materiales, fuera subsumido en lo visual. Un elemento que lo distinguía de otros profesores de la Bauhaus formados en las tradiciones artesanales y artísticas alemanas es que traía al aula materiales vinculados a tecnologías más recientes: aluminio, celuloide, plexiglass, entre otros.

Josef Albers, el tercer docente a cargo del *Vorkurs* de la Bauhaus, fue adjunto desde 1923, pero solo se convirtió en *Meister* cuando se fue el húngaro, lo que sucedió con la partida de Gropius como director en 1928. Albers tenía, igual que Itten, Kandinsky y Klee,

poca simpatía por las artes mecánicas de Moholy-Nagy, a quien consideraban un charlatán (Allen, 1983, p. 60). Albers prefería usar papel, cartón, metal y vidrio como materiales básicos de trabajo. En sus ejercicios en clase, quería que los estudiantes llegaran a comprender la “esencia” de estos materiales, pero, a diferencia de Moholy, creía que eso se lograba sobre todo por medio del dibujo. Proponía dibujar líneas y círculos hasta liberar la mano, escribir el nombre al revés, repetir formas idénticas, dibujar tipografías y situaciones espaciales de una vez. En el recuerdo de un estudiante, Hajo Rose, un día Albers les propuso trabajar con un pedazo de papel de un metro cuadrado y doblarlo o romperlo sin usar ninguna herramienta. Albers se fue de la clase, y lo que pasó fue relatado así por este estudiante:

Al principio nos quedamos sentados cada uno en su lugar, rompimos pequeños pedazos de papel, enrollamos, doblamos, arrugamos. Cada uno por su lado, nos lanzábamos miradas furtivas. Fuimos entrando en calor gradualmente. Albers volvió a la media hora y nos pidió que circuláramos y viéramos qué estaban haciendo los demás. Eso nos relajó un poco. Después de una hora, alguien puso el gramófono y empezamos a bailar. Cuando Albers volvió, se puso contento y dijo que era bueno dejar de lado el orden rígido de las sillas. Nos pidió lo que habíamos hecho y ubicó todas las producciones juntas en el piso, para que las pudiéramos ver. (...) Enseguida nos dimos cuenta de que le gustaban los trabajos simples, claros, llanos: sin complicaciones, honestos con el material, y comprensibles en sus capacidades de llevar a la acción y de despertar la racionalidad. Estos experimentos con envolver papeles siguieron por varias semanas. (citado en Holländer y Wiedemeyer, 2019, p. 122)

Es claro que esta pedagogía no podía perdurar en un marco crecientemente autoritario. Tanto en Weimar como en Dessau, las dos primeras sedes de la escuela, el apoyo inicial de los grupos políticos y económicos locales se disipó pronto, y eso provocó sucesivas mudanzas. Si el ambiente en Berlín, donde se estableció la Bauhaus en 1930, era más hospitalario con la experimentación pedagógica, ese ciclo se cerró con la llegada de los nazis al poder a comienzos de 1933. Buena parte de los maestros de la Bauhaus se exiliaron, algunos de ellos en Inglaterra y sobre todo en Estados Unidos; unos pocos fueron a la Unión Soviética y aún menos recalaron en América Latina, Medio Oriente y África (Powers, 2019; von Osten y Watson, 2019; Weizman, 2020). En la última sección, se introducen algunas líneas de continuidad de esta experiencia con la emergencia de las tecnologías digitales en la posguerra y la Guerra Fría, que reenvían al cuerpo-piloto del que se habló en la introducción.

Los legados de la Bauhaus y la emergencia de una nueva tactilidad en la Guerra Fría

Los ecos de la Bauhaus fueron especialmente significativos en la academia norteamericana desde finales de la década de 1930. Impulsada por Walter Gropius, Moholy-Nagy y Herbert Bayer, la Bauhaus tuvo su consagración con la muestra que se organizó en el MOMA en 1938, aunque esa consagración solo se ocupaba del periodo de Gropius (1919-1928) y dejaba afuera la historia posterior, incluyendo el trabajo de Albers en el *Vorkurs*. Gropius se instaló en Harvard, Mies van der Rohe en Chicago, Albers en el *Black Mountain College* en North Carolina, y Moholy-Nagy creó una segunda Bauhaus en Chicago, que mantuvo su independencia de la Universidad de Chicago hasta 1949 (Allen, 1983; Powers, 2019).

The New Bauhaus, como se llamó a la institución fundada en Chicago, señala algunos desplazamientos de los ideales bauhausianos en la mudanza al nuevo poder imperial, y permite analizar un momento en el que las sensorialidades empezaron a pensarse y a educarse de maneras diferentes. En primer lugar, ya no se habló de escuela sino de laboratorio, siguiendo el modelo de la ciencia y no el taller artesanal (Findeli, 1990). En segundo lugar, el objetivo de la pedagogía de Moholy-Nagy y la de su colaborador y discípulo Gyorgy Kepes, que se fue a trabajar al MIT desde 1943, pasó de la preocupación con la producción de artefactos y diseños a la de crear un nuevo ciudadano de “mente abierta”, que tenía que interactuar con un ambiente cambiante (Cohen-Cole, 2014). Kepes en sus cursos enseñaba “la nueva visión” trabajando con pinturas infantiles y fotografías, así como con exhibiciones de moda y camuflaje militar (Moholy-Nagy, 1950, p. 170). El trabajo con los materiales pasó a llamarse *surface treatment*, ‘tratamiento de superficies’, dejando de lado la idea de frecuentar los materiales como condición de una producción material con mayor alcance político y estético (Avilés, 2020). Las pedagogías táctiles se rodearon de una pátina moral vinculada al ideal de ciudadano creativo y liberal, basado en la ciencia y la industria (Ogata, 2013).

La idea del laboratorio de investigación ya había estado presente desde Weimar. En 1923 Gropius propuso crear en la escuela un departamento de investigación que trabajara en soluciones arquitectónicas y de diseño que pudieran industrializarse (Valley, 2011), pero no tuvo mucho éxito en su momento. Sin embargo, esta idea sí pudo realizarse en Estados Unidos. Un ejemplo fueron los cursos de camuflaje que la Nueva Bauhaus organizó para el Departamento de Estado en 1942 y 1943, adaptando principios del

arte moderno a la comprensión de claves visuales en distintos ambientes y al planeamiento defensivo estratégico para identificar potenciales objetivos para atacar (Galison, 2001; Halpern, 2014).

Estos desplazamientos se vinculan a la consolidación de un complejo científico-industrial-militar a principios de la década de 1940, que reorganizó la investigación científica alrededor de la resolución de problemas y del *relevance seeking*, es decir, la mentalidad que orienta encontrar los elementos relevantes en cualquier ambiente (Dutta, 2013). Véase por ejemplo lo que señaló Marshall McLuhan:

Fue durante la Segunda Guerra Mundial que a la Investigación de Operaciones [unidad militar] se le ocurrió la estrategia de sacar a los especialistas de su propio campo. Un problema vinculado al armamento se entregaba a los biólogos y los psicólogos, y no a los ingenieros y físicos, porque habían encontrado que los especialistas inevitablemente dirijan su conocimiento adquirido al problema. El no especialista, sin saber nada de las dificultades involucradas, tenía que preguntarse: “¿qué debería saber para entender esta situación?” Es decir, organizaba su ignorancia y no su conocimiento. El resultado fue que surgieron muchas soluciones que de otra manera no hubieran aparecido. (McLuhan, “Project in Understanding new Media”, ca. 1960, citado en Geiser, 2018, p. 369)

Desde su posición en el MIT, una institución puntera en el nuevo tipo de investigación aliada con el complejo científico-militar (Dutta, 2013), Gyorgy Kepes publicó en esos años varios trabajos sobre la nueva visión y los nuevos ambientes sensoriales, en diálogo con psicólogos, antropólogos y lingüistas. Kepes fundó a finales de la década de 1960 el *Centre for Advanced Visual Studies (CAVS)*, un nodo del pensamiento visual y digital emergente. Cercano a McLuhan, propuso que las experiencias humanas podían ser abordadas como flujos de información y circuitos de comunicación. Para Kepes, había que desanclar la vista de un espacio o tiempo singular y ponerla “en movimiento”, como fue el título del libro póstumo de Moholy-Nagy (1946). Era necesario desarrollar un “nuevo lenguaje de la visión” (Kepes, 1969/1944), para que el ciudadano-soldado pudiese trabajar con los datos transmitidos desde los radares y los sonares, confiando en las máquinas y en los registros de otros equipos para detectar patrones, signos potencialmente engañosos y posibilidades futuras (Halpern, 2014). La visión se volvió interactiva, y el mundo una interfaz que había que escanear y leer con la ayuda de un ojo entrenado. La interacción con el mundo era parte de un trabajo en red con otros sujetos, mediado por tecnologías. La visión, en la perspectiva de Kepes, ya no refiere a

identificar una imagen con un referente sino a decodificar un conjunto de datos y signos que tienen que componerse de manera móvil y relativa al contexto. Hoy esa visión podría ser llamada *visión algorítmica*.

En estos desplazamientos, la tactilidad entendida como el toque directo con los objetos fue perdiendo centralidad como estrategia de acceso directo al mundo. Para Kepes, el tacto y la visión tenían que procesarse como dato informático, y en ese sentido se fueron moviendo hacia lo háptico, hacia la evocación de una experiencia, es decir, a su virtualización. Ese tipo de visión y de tactilidad demandaba abstraerse de las experiencias corporales inmediatas para incluirse en un circuito de retroalimentación que alimentaba la acción. Podría decirse que esta codificación ya estaba presente en el diagrama táctil que proponía Moholy-Nagy en la Bauhaus, que quería traducir los sentimientos en registros objetivos, pero desde la posguerra se produce otro salto de esas formas de abstracción —todavía ancladas en el lenguaje verbal— hacia el lenguaje cibernético y del procesamiento de datos para resolver problemas, encontrar patrones y relevancia de los datos, que lleva a una distancia con los objetos reales y una expansión de las posibilidades virtuales.

A modo de conclusión

En este recorrido por la historia de las pedagogías táctiles, puede observarse un arco que va de la intención bauhausiana de producir una nueva subjetividad que experimentase sin una forma predefinida, que se daba el tiempo de intimar con las texturas y las posibilidades de los materiales con la promesa de expandir la experiencia y democratizar el mundo, hacia otra subjetividad organizada a partir de una visión estratégica-militar, que priorizaba orientarse, disponer, explorar y navegar un territorio cognoscible a partir de registros abstractos y hasta cierto punto anónimos, que se desplegó en las escuelas de diseño en los Estados Unidos de la Guerra Fría.

Puede verse en estos desarrollos la emergencia de un vocabulario diferente para pensar en los sentidos y la corporalidad en la pedagogía, que conecta con la introducción a este artículo, y que habla de una valoración, ya presente desde las primeras décadas del siglo xx, de esos saberes procedimentales marginados por las ciencias y las letras. Al mismo tiempo, también se ven transformaciones de los sentidos, que van mutando en la interacción con otros soportes y discursos. La “nueva sensorialidad” de la Guerra Fría plantea un orden perceptual que es simultáneamente sensorial, racional y emocional, y que demanda de docentes y estudiantes el estar

atentos al contexto para encontrar patrones y prever el futuro para intervenir sobre él. Es el cuerpo-piloto del que hablaba Serres, al mismo tiempo “radicalmente individual y operando en red” (Halpern, 2014, p. 84). Es un cuerpo que no descansa, que no contempla sino escanea, que calcula posibilidades a partir de los datos recibidos, y que con sus pulgares se desplaza por superficies con cada vez menos densidad, en varios sentidos. Es un cuerpo orientado al futuro, menos preocupado por la durabilidad de los encuentros presentes que por anticipar los siguientes movimientos.

Hay mucho para seguir indagando en este recorrido, y este trabajo no es más que un punto intermedio en una investigación que quiere seguir profundizando varias de las líneas abiertas. Las transformaciones referidas en este texto son centrales en muchos de los debates pedagógicos actuales, y por eso habría que ir con más cautela que quienes quieren descartar ya mismo a la escuela como institución obsoleta, sin analizar con mayor profundidad qué modos de conocer y de experiencias del mundo se están afirmando en su reemplazo.

Frente a cambios de esta magnitud, es tentador asumir una mirada nostálgica y añorar una escuela como la Bauhaus, en la que había tiempo para estudiar los materiales y en donde la producción no estaba orientada a la eficiencia, el mercado o la guerra, aunque algunas de esas presiones ya se empezaban a sentir. Sostengo que habría que resistir la melancolía, no solamente porque no ayuda a diseñar alternativas sino porque tampoco permite ver qué otros futuros anidaban en el pasado, parafraseando a Benjamin (2004/1931). Sin duda, muchos de los desarrollos posteriores de los bauhausianos estaban despuntando en las experiencias de la década de 1920, y algunos de sus principios pedagógicos, como la idea de poner al cuerpo en movimiento, destronar la historia y la palabra y vaciarse para acercarse a una experiencia primigenia, contenían tantas potencialidades como problemas. Quizás el mayor valor de esta revisión histórica sea recuperar el cuerpo inscripto en y demandado por las formas pedagógicas, y prender una luz de alerta sobre las promesas de alcanzar la plenitud humana a partir de la liberación del cuerpo y la creación inmanente, paradójicamente ahora asequible por su integración maquina. Pensando en las *Pulgarcitas* de este tiempo, habría que intentar interrumpir la celebración del cuerpo-piloto como superación del cuerpo postrado de la vieja escuela, e instalar preguntas e inquietudes sobre las sombras y silencios de ambos, con una mirada que indague en el pasado para lidiar mejor con el presente.

Referencias

- Albers, J. (2019/1960). Thirteen Years at the Bauhaus. En M. Droste and B. Friedwald (Eds.), *Our Bauhaus. Memories of Bauhaus People* (pp. 16-17). Prestel.
- Allen, J. S. (1983). *The Romance of Commerce and Culture: Capitalism, Modernism, and the Chicago-Aspen Crusade for Cultural Reform*. University of Chicago Press.
- Andermann, J. (2007). *The Optic of the State. Visuality and Power in Argentina and Brazil*. Pittsburgh University Press.
- Avilés, P. (2020). Faktur, Photography, and the Image of Labor: On Moholy-Nagy's Textures. En I. Weizman (Ed.), *Dust & Data. Traces of the Bauhaus across 100 Years* (pp. 62-85). Spector Books.
- Benjamin, W. (2004/1931). Pequeña historia de la fotografía. En W. Benjamin, *Sobre la fotografía* (pp. 21-53). Pre-Textos.
- Bokov, A. (2020). *Avant-Garde as Method. Vkhutemas and the Pedagogy of Space, 1920-1930*. Park Books.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y Lingüística*, 40, 355-375.
- Bordes, J. (2019). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. Fundación Juan March.
- Burke, C. (2005). Contested desires: The edible landscape of school. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 571-587. <https://doi.org/10.1080/00309230500165767>
- Burke, C. (2018). Feet, Footwork, Footwear and 'Being Alive' in the Modern School. *Paedagogica Historica*, 54(1-2), 32-47. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1358287>
- Burke, C. (2019). Designing for “touch”, “reach” and “movement” in postwar (1946-1972) English primary and infant school environments. *The Senses and Society*, 14(2), 207-220. <https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1619315>
- Burton, J. (1997). The Aesthetic Education of Louis I. Kahn, 1912-1924. *Perspecta*, 28, 204-217.
- Carter, S.A. (2018). *Object Lessons. How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press.
- Çelik Alexander, Z. (2017). *Kinaesthetic Knowing. Aesthetics, Epistemology, Design*. The University of Chicago Press.
- Çelik Alexander, Z. (2020). Introduction. En Z. Çelik Alexander and J. May (Eds.), *Design Technics. Archaeologies of Architectural Practice* (pp. 9-23). University of Minnesota Press.

- Celik Alexander, Z. and May, J. (Eds.) (2020). *Design Technics. Archaeologies of Architectural Practice*. University of Minnesota Press.
- Cohen-Cole, J. (2014). *The Open Mind. Cold War Politics & the Sciences of Human Nature*. The University of Chicago Press.
- Darwent, Ch. (2018). *Josef Albers. Life and Work*. Thames & Hudson.
- Doane, M.-A. (2002). *The Emergence of Cinematic Time. Modernity, Contingency, the Archive*. Harvard University Press.
- Droste, M. y Friedwald, B. (Eds.) (2019). *Our Bauhaus. Memories of Bauhaus People*. Prestel.
- Dussel, I. (2021). Tactile pedagogies in the postwar. Cybernetics, art, and the production of a new educational rationale. En Th. Popkewitz, D. Petersson and K.-J. Hsiao (Eds.), *The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years. Quantification, Visualization, and Making Kinds of People* (pp. 51-70). Routledge.
- Dutta, A. (Ed.) (2013). *A Second Modernism. MIT, Architecture, and the 'Techno-Social' Moment*. The MIT Press.
- Findeli, A. (1990). Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46). *Design Issues*, 7(1), 4-19.
- Galison, P. (1990). Aufbau/Bauhaus: Logical Positivism and Architectural Modernism. *Critical Inquiry*, 16(4), 709-752.
- Galison, P. (2001). War against the Center. *Grey Room*, 4, 5-33.
- Geiser, R. (2018). *Giedion and America*. GTA Verlag.
- Gropius, M. (1994/1919). Program of the Staatliches Bauhaus in Weimar. En A. Kaes, M. Jay and E. Dimendberg (Eds.), *The Weimar Republic Sourcebook* (pp. 435-438). University of California Press.
- Gropius, W. (1963). Letter to the Editor on The Bauhaus Contribution. *Journal of Architectural Education*, 18(1), 14-15.
- Halpern, O. (2014). *Beautiful Data. A History of Vision and Reason since 1945*. Duke University Press.
- Holländer, F. and Wiedemeyer, N. (Eds.) (2019). *Original Bauhaus. Workbook*. Prestel and Bauhaus-Archiv/Museum für Gestaltung.
- Horowitz, F. and Danilowitz, B. (2006). *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*. Phaidon Press.
- Ingold, T. (2007). Against soundscape. In A. Carlyle (Ed.), *Autumn leaves: sound and the environment in artistic practice* (pp. 10-13). Double Entendre.
- Itten, J. (1975). *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Thames & Hudson.
- Kepes, G. (1969/1944). *Language of Vision. Painting, Photography, Advertising-Design*. Paul Theobald.
- Koehler, K. (2009). The Bauhaus Manifesto Postwar to Postwar. From the Street to the Wall to the Radio to the Memoir. En J. Saletnik an R. Schuldenfrei (Eds.), *Bauhaus Construct. Fashioning Identity, Discourse and Modernism* (pp. 13-36). Routledge.
- Moholy-Nagy, L. (1938). *The New Vision. Fundamentals of Design, Painting, Sculpture, Architecture*. W.H. Norton.
- Moholy-Nagy, L. (1946). *Vision in Motion*. Paul Theobald.
- Moholy-Nagy, S. (1950). *Moholy-Nagy. Experiments in Totality*. Harper & Brothers.
- Mol. A. (2021). *Eating in Theory*. Duke University Press.
- Ogata, A. F. (2013). *Designing the Creative Child. Playthings and Places in Midcentury America*. University of Minnesota Press.
- Oswalt, P. (2009). *Bauhaus Conflicts, 1919-2009: Controversies and Counterparts*. Hatje Cantz Verlag.
- Otto, E. (2019). *Haunted Bauhaus: Occult Spirituality, Gender Fluidity, Queer Identities, and Radical Politics*. The MIT Press.
- Prieto, E. y Guerrero, S. (eds.) (2022). *Pedagogías Bauhaus*. Ediciones Asimétricas.
- Powers, A. (2019). *Bauhaus Goes West: Modern Art and Design in Britain and America*. Thames and Hudson Ltd.
- Saletnik, J. (2022). *Joseph Albers, Late Modernism and Pedagogic Form*. The University of Chicago Press.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer...* Fondo de Cultura Económica.
- Sobe, N. (2012). Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 41(5), 689-695. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.696150>
- Spiteri, R. y Lacoss, D. (Eds.) (2003). *Surrealism, Politics and Culture*. Routledge.
- Stavranaki, M. (2010). The African Chair or the Charismatic Object. *Grey Room*, 41, 88-110.
- Strauven, W. (2021). *Touchscreen Archaeology: Tracing Histories of Hands-On Media Practices*. Meson Press.
- Stoler, A. L. (2010). *Carnal Knowledge and Imperial Power. Race and the Intimate in Colonial Rule*. University of California Press.

- Thyssen, G. and Grosvenor, I. (2019). Learning to make sense: interdisciplinary perspectives on sensory education and embodied enculturation. *The Senses and Society*, 14(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1621487>
- Tsai, J. (2018). *László Moholy-Nagy. Painting after Photography*. University of California Press.
- Tsai, J. (2020). Epochal Trace: László Moholy-Nagy, Drawing, and the Task of the Artist. En I. Weizman (Ed.), *Dust & Data. Traces of the Bauhaus across 100 Years* (pp. 226-237). Spector Books.
- Vallye, A. (2011). *Design and the politics of knowledge in America, 1937-1967: Walter Gropius, Gyorgy Kepes*. Ph.D. Dissertation, Graduate School of Arts and Science, Columbia University.
- Verbeek, C. (2012). Prière de toucher. *The Senses and Society*, 7(2), 225-235. <https://doi.org/10.2752/174589312X13276628771640>
- Vidal, D. y Gaspar Silva, V. (2011). Por uma história sensorial da escola e da escolarização. En C.A. Castro (org.), *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS), 1870-1925* (pp. 19-41). Edufma/Café & Lápis.
- Von Osten, M. and Watson, G. (Eds.) (2019). *Bauhaus Imaginista. A School in the World*. Thames and Hudson.
- Weizman, I. (Ed.) (2020). *Dust & Data. Traces of the Bauhaus across 100 Years*. Spector Books.
- Wick, R. K. (2000). *Teaching at the Bauhaus*. Hatje Cantz Publishers.
- Wingler, H.-M. (1969). *The Bauhaus. Weimar Dessau Berlin Chicago*. The MIT Press.

Archivos consultados

Akademie der Kunste, Berlin
Museum of Modern Art, New York



Título: Prestidigitación
Autor: Guillermo Quintero
Técnica: Grabado

Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora*

130

Praise and Elegy of the Literacy School
Louvor e elegia da escola de alfabetização

Jorge Larrosa* 

Para citar este artículo

Larrosa, J. (2023). Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora. *Pedagogía y Saberes*, (59), 130–139. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-19147>

Fecha de recepción: 30 de abril de 2023
Fecha de aprobación: 03 de mayo de 2023

* El texto recoge una conferencia impartida en la Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires, el 15 de noviembre del 2022, con la compañía en la presentación y el debate de Ana Pereyra, Daniel Brailovsky y Carlos Skliar.

** Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad de Barcelona. jarrosa@ub.edu



1.

Hace unas semanas estuve en casa de Martí Casares, un viejo amigo de los tiempos de estudiante de Pedagogía, maestro de primaria hasta su jubilación, y me enseñó una especie de altar o de monumento pedagógico-familiar que tiene al final de un pasillo.

Hay allí una foto de su abuela María Josepa haciendo clase de Química en una escuela de Barcelona, allá por el año 1934. Una foto que me recordó otra de Naum Mittelman, abuelo de Daniel Brailovsky, al que hice un pequeño homenaje en una sección de *El profesor artesano* que se llama “Estilo de profesor”. En ambas hay un profesor señalando algo, es decir, centrando la atención y construyendo un objeto de estudio.

Hay una edición en catalán de los *Cuentos de Perrault*, de 1909, para uso escolar. Hay una edición en catalán, de 1914, del *Manual práctico del método Montessori*, con un curioso autógrafo del papa Pío X a la misma María Montessori, de 1911. Hay un silabario catalán, ilustrado, de 1931, para la enseñanza silábica de la lectura.

Hay un epistolario escolar, escrito por su abuelo paterno Ramón Casares, maestro rural en un pueblo de la provincia de Tarragona. El epistolario fue publicado en 1930, censurado en 1937 porque incluía una carta de pésame con algunas referencias religiosas (a lo mejor hoy lo censuraríamos si tuviera algunas referencias que considerásemos sexistas, y es que cada época tiene sus supersticiones y sus inquisiciones), y el abuelo de mi amigo fue depurado tras la victoria franquista y nunca más pudo ser maestro. El epistolario es una serie de modelos de cartas de solicitud de trabajo, de agradecimiento de un favor, de pésame por un fallecimiento o felicitaciones por un nacimiento, cosas así. Un formato muy criticado, porque parece que estandarizaba el lenguaje, pero que visto lo visto a lo mejor no estaría de más enseñar a los chicos a escribir cartas.

Hay también un cuaderno de su bisabuelo Ramón Roca, del año 1874, abierto por una página en la que hay un dictado sobre Viriato, uno de los caudillos que se levantó contra el Imperio romano. Hay una libreta de vacaciones de su abuelo materno, Joan Roca, del año 1908, cuando tenía 10 años, abierto por una página en la que la tarea de latín es copiar veinte sentencias de Cicerón, traducirlas al castellano, indicar los casos y las declinaciones de los sustantivos, y la respectiva conjugación de cada uno de los verbos. Y en la que la tarea de castellano es copiar la arenga de Ataúlfo a sus soldados en la versión de García Fajardo, y analizar morfológicamente cada una de las palabras. Además de copiar un texto que se titula “Afrenta y agravio de Cervantes” y de indicar los verbos irregulares si los hubiere.

Hay una libreta de música de su padre Francesc Casares, de 1937, en plena guerra civil, cuando tenía 9 años, con las letras de dos canciones, un “No passareu” que remite al “no pasarán” de la defensa antifascista del cerco de Madrid, y el himno “Els segadors”.

Hay un cuaderno de verano del mismo Martí, del verano de 1965, cuando él tenía 7 años, con las observaciones meteorológicas del primer día de vacaciones: “tiempo nublado, viento en calma, un poco de llovizna, hace fresco”, y a continuación un relato de lo que había hecho aquella mañana.

Nada especial, podría haber cuadernos parecidos en muchas de sus casas y libros parecidos si hubo profesores en su familia. Yo mismo tengo cuadernos de mi madre, que fue maestra de párvulos (lo que ustedes dirían jardín) y enseñó a leer a centenares de niños en condiciones muy difíciles. Tengo cuadernos de mi padre, de los pocos años que fue a la escuela, justo después de la guerra. Tengo cartas y versos de mi abuelo paterno (mi abuela era analfabeta), porque dice la leyenda que hubo en el pueblo en que vivían un maestro muy bueno, el maestro Amela, y que todos los que pasaron por su escuela tienen muy buena redacción y muy buena caligrafía.

2.

Justo antes de la pandemia estuve con un grupo de profesores en Berlanga de Duero, en el archivo del Centro Internacional de la Cultura Material de la Escuela, la segunda mayor colección europea de materiales escolares, donde pasamos tres días viendo libros y cuadernos antiguos. Yo me dediqué a los libros de gramática, a los prólogos, a esos textos tan curiosos en que el autor les dice a los niños por qué tienen que estudiar esa materia y por qué es tan interesante. Algunos de los prólogos decían cosas tan bellas como que a hablar se aprende de los papás y de la gente, pero a escribir y a leer se aprende en la escuela, y al aprender a leer y a escribir uno aprende también a hablar bien. Uno de ellos, de primer grado, de los años 50, introducía así la lección primera titulada “El lenguaje”:

Niños queridos: Vuestras mamás os han enseñado a hablar, pero este libro os enseñará a hablar bien. ¿Creéis que esto es fácil? —Sí, porque lo que nos ha enseñado mamá no nos ha costado nada. —No os engañéis, lo que ella os ha enseñado no cuesta, pero lo que este libro os enseñará, eso sí cuesta. Porque la lengua se aprende primero por la enseñanza de las madres y después por el estudio de la gramática. Porque la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente.

Y un poco más adelante:

Los animales no hablan, los loros no hablan, los gramófonos no hablan. Solo habla el hombre porque sabe lo que dice.

O en la lección segunda titulada “Pensamiento y lenguaje”:

Lo primero que hace falta para hablar bien es pensar bien. El lenguaje es la forma que le damos a lo que pensamos y a lo que sentimos. Y hemos de cuidar ambas cosas.

Los niños no solo aprenden a hablar (para eso no hace falta ir a la escuela), sino que aprenden a hablar sabiendo que hablan y sabiendo cómo hablan. Y para eso la escritura es fundamental, porque solo la escritura y, especialmente, la alfabética, puede hacer de la lengua un objeto del que podamos distanciarnos y al que podamos mirar y admirar. La escuela es fundamental porque solo en la escuela se aprende a hablar, a leer y a escribir *bien*. Desde luego no me detendré en la diversidad de cosas que puede querer decir ese “bien”, pero, a mi modo de ver, no hay escuela si, en relación con la lengua y el saber de la lengua, no hay una cierta idea regulativa (implícita o explícita) de lo que quiere decir “bien”. Lo que en la escuela se enseña es el uso correcto de la lengua (sea lo que sea que quiere decir “correcto”) o, dicho de otro modo, solo hay escuela cuando el uso de la lengua se mejora y, por tanto, se corrige. Y esa corrección se realiza fundamentalmente en la escritura. Una de las actividades esenciales de un profesor es, sin duda, la de corregir ese tipo particular de textos que son los trabajos de los alumnos. Y si los corrige es porque confía en que puede mejorarlos (no solo los textos sino también, sobre todo, a los alumnos).

Me parece que estos modestos lingüistas que redactaban manuales escolares sabían ya muy bien, quizá porque eran profesores, lo que parecen haber descubierto algunos teóricos contemporáneos de la escritura. David J. Olson, por ejemplo, en *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* invierte la hipótesis tradicional (de Aristóteles a Saussure) que considera la escritura como una transcripción del habla (y del pensamiento) para afirmar que la escritura proporciona un modelo para el habla (y para el pensamiento). Algo que ya sabían los profesores de lengua desde hace casi veinticinco siglos. Parece que un refrán que los profesores romanos decían a los niños parlanchines pero remolones a la lectura y a la escritura era que “los libros hacen los labios”.

En lo que se refiere al habla, Olson comienza diciendo que la escritura “fue responsable de hacer conscientes aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión, análisis y diseño” (p. 286); que la escritura “proporciona un conjunto de categorías para pensar el lenguaje” (p. 287); que la escritura “provee una serie de modelos para el léxico, la sintaxis y las propiedades lógicas de lo que decimos, permitiendo así que se vuelvan conscientes” (p. 287); o que “la historia de la escritura es la de la invención de dispositivos que sirven como modelos de lo que se dice” (p. 292).

En lo que se refiere al pensamiento, dice que

la cultura escrita hace que pensemos que los pensamientos mismos son objetos merecedores de contemplación (...) y lo logra, en primer lugar, transformando palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y, en segundo lugar, transformando la fuerza de un enunciado —su intencionalidad— en objeto de discurso. (p. 305)

Insiste en que la escritura hace que el pensamiento “común” se vuelva “autoconsciente y deliberado”, o en que el “pensamiento letrado” es la “representación consciente y la manipulación deliberada” de las actividades del pensamiento. Y, en el último párrafo:

La escritura desempeñó un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir, pensamiento del pensamiento. Nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de la invención de un mundo sobre el papel. (p. 310)

3.

Hace muchos años, preparando un curso sobre la pobreza, me impresionó la página del libro de geografía de Louise Gudger que James Agee encontró en la casa de los aparceros del algodón cuya vida humildísima describe en *Elogiemos ahora a los hombres famosos*, de 1937, tanto que le dediqué también una sección en *El profesor artesano*. El libro se titulaba “Con los niños alrededor del mundo” y el prólogo decía lo siguiente:

El mundo es nuestro hogar. También es el hogar de muchísimos otros niños, algunos de los cuales viven en países remotos. Son nuestros hermanos en el mundo... ¿Qué debe tener cualquier parte del mundo para ser un buen lugar para el hombre? ¿Qué necesita cualquier persona para vivir cómodamente? Imaginemos que estamos en pleno campo. Está nevando, y dentro de poco caerá aguanieve y lluvia. Vamos casi desnudos. No tenemos nada que comer y padecemos hambre además de frío. De pronto la Reina de las Hadas desciende flotando y nos ofrece tres deseos. ¿Qué elegiríamos? “Yo deseo comida, porque tengo hambre”, dice Peter. “Yo elijo ropa para no tener frío”, dice John. “Y yo pediré una casa que me cobije del viento, de la nieve y de la lluvia”, dice la pequeña Nell con un escalofrío. Pues bien, todo el mundo necesita comida, ropa y cobijo. La mayoría de los hombres sobre la tierra pasan su vida buscando estas cosas. En nuestros viajes desearemos saber qué comen nuestros hermanos del mundo y de dónde proviene su alimento. Desearemos ver las casas que habitan y cómo están construidas. También desearemos saber qué ropa usan para protegerse del calor y del frío. (p. 14)

4.

Les contaré también de un trabajo que recibí en uno de mis últimos cursos de maestría, antes de jubilarme, de Daniela Hinojosa. El trabajo se titula *El oficio de educar en el mundo mapuche* y consiste en la glosa de algunas palabras en mapuzungun (la lengua mapuche, literalmente: ‘el habla de la tierra’). Lo que me hizo pensar es una de las palabras que glosa y que está tomada de una anécdota que cuenta Ernesto Wilhelm en un libro de 1030 titulado *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*.

Entre otras cosas, el misionero capuchino autor del libro transcribe las memorias del cacique Pascual Coña que, a los 14 años (cuando se lo contó al misionero tenía ya 80), había sido entregado por su madre a un internado religioso organizado para alfabetizar, educar y civilizar a los indígenas. Ahí, en ese libro, Pascual Coña dice: “enseguida me llevaron a la casa donde se lee y escribe: escuela se llama”. Y Daniela añade:

Mi sorpresa fue cuando al leer el texto en mapuzungun me doy cuenta de que el escrito dice ‘*Fei meu tēkunen tēfachi papeltue---ruka mew, escuela pinerkei*’. Hay dos cosas que me gustan de esta cita. Primero que ni la palabra ‘escuela’ ni la palabra ‘papel’ existen en mapuzungun y Pascual las

utiliza en castellano. Y, segundo, el que describa la escuela como ‘*papeltue---ruka mew*’, es decir, ‘hogar donde se encuentra el papel’. Me detengo a pensar en qué significa comprender la escuela como la casa del papel.

Así fue la escuela desde su invención griega, la casa del papel. Y terminaré esta sección con una referencia a uno de los últimos *best sellers* del ensayo en español *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*, de Irene Vallejo, un homenaje al libro y a lo que podríamos llamar las profesiones del libro, los editores, los bibliotecarios, los librereros, los traductores, y también los profesores, como el recuerdo emocionado que hace de su profesora de griego en el instituto, una tal Pilar Iranzo, alta, encorvada, nerviosa, nada parecida a los profesores carismáticos, ingeniosos, brillantes y divertidos de las películas americanas.

5.

No he hecho otra cosa, hasta aquí, que un pequeño repaso por algo que dice muy bien Carlos Skliar en un fragmento de su *Pedagogía de las diferencias*: “todo depende de cómo hagamos resonar esas palabras: ‘leer’, ‘escribir’, ‘enseñar’” (2018, p. 143). Esa resonancia, con sus distintas modalidades, empezó en la antigua Grecia. *El Infinito en un junco* habla de ello. Pero como esto se titula “Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora”, yo quisiera hacer un homenaje a la invención del alfabeto y a la invención de la escuela que podría sonar así:

Ya los fenicios habían difundido por los puertos mediterráneos un sistema de veintidós signos hecho solo de consonantes, pero fueron los griegos los que eliminaron algunas letras inútiles, añadieron cinco vocales, y se dotaron de una serie finita de letras capaz de copiar los infinitos decires de la voz humana.

No fue solo un sistema de comunicación el que apareció en el mundo, ni siquiera la posibilidad casi mágica de fijar las palabras tal y como eran dichas por las bocas de los hombres, sino una forma completamente distinta de relacionarse con el lenguaje. La lengua se alfabetizó, pasó de lo audible a lo visible, se independizó del lugar, del momento y de la voz, los decires de los hombres pudieron dispersarse en el espacio y perdurar en el tiempo, cualquiera podía recitar con su voz palabras ajenas. La musa aprendió a escribir y la filosofía aprendió también a escribir; se pudieron componer historias, poemas, diálogos y argumentos que hubieran sido imposibles sin la letra; y los hombres pudieron acceder a una especie de repertorio común y ampliado de palabras fijadas y a la vez volanderas, mucho más vasto del que hubiera podido caber en la memoria de cada uno.

Había una vez, en Atenas, en la época de Platón, que unos hombres inventaron un extraño artefacto al que llamaron *escuela* y en el que comenzaron a cultivar una manera inédita de aprender la lengua mediada por la letra.

Isócrates era un mal orador, se dedicaba a escribir discursos para otros (lo que entonces se llamaba *logografía*) y se le ocurrió un día que podría ganar algún dinero enseñando las artes de la palabra y el pensamiento (lo que después se llamó *retórica*). Pero tuvo la intuición de que para ello tenía que darle tiempo al decir y al pensar y que eso solo podría hacerse con la mediación de la lectura y la escritura, y llevando a los niños y a los jóvenes a un lugar separado.

La palabra era muy importante en aquella ciudad. Sus habitantes tenían fama de parlanchines y discutidores. No paraban de hablar en el mercado, en los banquetes, en el ágora, en los tribunales y en los distintos consejos que constituían la democracia. Les encantaba también el teatro, ese otro invento griego hecho de palabras conmovedoras tejidas en historias trágicas o cómicas y declamadas por actores de carne y hueso. Las historias de los dioses y de los héroes que habían dicho personajes misteriosos como Hesíodo y Homero ya andaban escritas. Los discursos de los sabios más prestigiosos comenzaban también a escribirse y a circular entre la gente. Crecía la afición a asistir a las conferencias de los sofistas más reputados que visitaban la ciudad y exhibían sus discursos en los salones de los ricos, tan orgullosos estaban los poderosos de recibirlos y agasajarlos; y de fingir que además del poder y del dinero también se preocupaban por apropiarse del prestigio de la sabiduría.

De palabras estaba hecha la vida común, sea la política, la económica, la cultural o la religiosa. Hablar era algo que se hacía en situaciones concretas y para finalidades concretas, para comprar y vender a buen precio en el mercado, brillar en las reuniones sociales, seducir a los ciudadanos en la asamblea, emocionar al público en el teatro, halagar la vanidad de los poderosos o convencer a los jueces en los tribunales. Pero se inventó la escuela y eso introdujo algunos elementos importantes en el cuento.

Había una vez que se suspendieron las urgencias de la lengua, porque en la escuela había tiempo. Se suspendieron también las necesidades y los objetivos a los que servía, porque en la escuela la lengua dejó de ser comunicación y se convirtió en materia de estudio. Se inventaron ejercicios como copiar, dictar, recitar, memorizar, componer, comentar y glosar textos. Se formaron bibliotecas con escritos memorables. Se separó la relación con la lengua de los espacios sociales, políticos, religiosos o culturales que la conformaban y la oprimían. La lengua pudo emanciparse de su uso, aparecer en sí misma y ser susceptible, por tanto, de consideración y de crítica.

Es verdad que los niños y los jóvenes se desesperaban al tener que tratar con discursos largos y difíciles que apenas entendían. Pero los gimnasios se fueron convirtiendo poco a poco en escuelas no muy distintas de las que atravesaron los siglos hasta casi nuestros tiempos, con aulas, salas de lectura, bibliotecas, maestros y alumnos, ejercicios, objetos parecidos a libros y parecidos a cuadernos, correcciones y exámenes, premios y castigos, alabanzas y reprimendas. Se inventaron los libros de texto compuestos por antologías para el dictado, el análisis, la composición, la meditación, la discusión y el ejercicio.

Muchos maestros creyeron, tal vez ingenuamente, que de las escuelas dependía algo así como la excelencia individual y la virtud política, porque su existencia no dependía del nacimiento, de la fortuna o de los dioses, sino que nos aproximábamos a ellas, como dijo Protágoras, “por educación, tal como corresponde a los ciudadanos libres”; a través de una serie de prácticas relacionadas con la palabra que se podían aprender y de las que todo el mundo participaba.

Isócrates no pudo ser orador porque padecía de debilidad en la voz, falta de aplomo y una timidez invencible. Fue profesor de elocuencia durante más de cincuenta años. Escribió sus discursos no para decirlos sino para publicarlos, madurándolos a veces por años. Su conocimiento de la tradición ya era libresco. En su escuela el arte del bien decir era inseparable del de bien leer y el bien escribir. Su enseñanza se basaba en la gramática entendida como el estudio, el comentario y la imitación de los autores clásicos. Enseñaba también la erística o el arte de la discusión, que hacía practicar por medio de diálogos e improvisaciones.

No separaba la retórica del arte del pensamiento, porque filología y filosofía eran para él dos caras de la misma moneda. Uno de sus lemas dice que “la palabra adecuada es el signo más seguro del pensamiento justo”. Consideraba que la adecuación de la palabra y la justeza del pensamiento eran inseparables de su belleza.

Su enseñanza de la retórica estaba impregnada de sentido cívico, de manera que la lengua hecha consciente era el lugar privilegiado para la formación de hombres cabales y de ciudades dignas, es decir, de aquellos cuya dignidad está en su cultura y no en su poder o en su riqueza. Instituyó algo así como una ciudadanía cultural cuando dijo que “nosotros llamamos griegos a quienes tienen en común con nosotros la cultura más que a los que tienen la misma sangre”. Y es muy emocionante saber que hojeaba los expedientes de sus mejores alumnos honrando en ellos a los políticos, poetas, filósofos u oradores que después fueron.

6.

En los últimos tiempos estoy practicando la nostalgia. Por eso voy a contar algunas cosas que aprendí de mis maestros. Y que ellos aprendieron de los suyos. Además, estoy cada vez más convencido de que en el asunto de la relación entre el mundo y la palabra seguimos elaborando los mismos temas de siempre, aunque en condiciones distintas y con palabras distintas. El primer aprendizaje que quiero contarles es el siguiente:

Cuando era un joven estudiante de Pedagogía, asistía como oyente a las clases de Estética de un viejo profesor, filósofo y poeta, que se llamaba José María Valverde. Un profesor, además, que solía venir a recitar poemas en la escuela de adultos donde yo trabajaba. Y aún recuerdo cómo marcaba el ritmo con el pie y cómo leía con el libro abierto en la mano, pero con los ojos cerrados, porque se los sabía de memoria.

Una vez, nos dijo, había preguntado a su hija pequeña, de cinco o seis años, con qué se piensa. La niña lo había mirado con cara de “vaya pregunta más idiota que me estás haciendo, que eso todo el mundo lo sabe”, antes de responderle —seguramente con una sonrisa—, que se piensa, claro, con la boca, con qué se va a pensar. Se piensa con la boca, o con la lengua, buscando las palabras y las frases.

Cuando la niña, al cabo de los años, hubiera aprendido a leer y a escribir, le hubiera contestado que se piensa con el lápiz. Tal vez porque empezaba a comprender lo que hacía su padre cuando estaba inclinado silencioso sobre su cuaderno. Porque es en la escritura donde el pensar o el quedarse pensando se hace con la lengua fuera, separada de nosotros, ya no en la voz sino en la letra. Leyendo y escribiendo de un modo, podríamos decir, pensativo.

La diferencia entre pensar con la boca y pensar con el lápiz es que en la escritura la lengua está exteriorizada. Por eso se puede ver y no solo oír. Por eso se puede analizar, descomponer, criticar. Por eso se puede volver sobre lo que ya se ha leído o ya se ha escrito. Por eso el lenguaje humano puede emanciparse del espacio y del tiempo concreto de la voz y atravesar siglos y continentes. Por eso la invención del alfabeto es la condición de hacer consciente la lengua o, en palabras de Paulo Freire, de no estar solo sumergido en la lengua sino en ser capaces de emerger de ella, de ponerla a distancia, y por tanto de mirarla y admirarla.

Pero siguió contando Valverde que después de que su hija le dijera con qué se piensa (con la boca) le pidió que le dijera cómo se piensa. Y ella levantó la cara, cerró los labios y emitió el sonido *mmm* con la boca cerrada, ese con el que se representa el instante anterior al habla, hecho seguramente de vacilaciones, extrañezas e incertidumbres.

Concluyó mi profesor diciéndonos que “pensar es justamente la actividad que se prepara y se dispone a abrir la boca”. Porque eso de pensar, sea lo que sea, se hace con la boca cerrada pero ya vibrante y sonora. Pensar es ese *mmm*. Y podríamos decir que pensar es suspender el movimiento de la mano que escribe, suspender un instante el lápiz en el aire, antes de dejarlo caer sobre la página y ponerse a escribir.

El primer aprendizaje entonces sería el de la relación entre lengua y pensamiento y, en especial, la relación entre alfabetización y pensamiento. Un tema que ya abordaron los griegos, Platón por ejemplo, pero que también es fundamental en Paulo Freire. Para él, como ustedes saben, el dominio de la lectura y la escritura no es solo el dominio de una técnica de comunicación, sino, sobre todo, una modificación de la forma de pensar el mundo y nuestras relaciones con el mundo.

El primer aprendizaje sería también que el pensamiento, sea eso lo que sea, se da cuando las palabras todavía están en la punta de la lengua, o en la punta de un lápiz suspendido en el aire. O, dicho de otro modo, que pensar es suspender los automatismos de la lengua, lo que entendemos o decimos automáticamente, lo que comprendemos o decimos sin darnos cuenta, sin pensar. O, todavía de otro modo, que pensar es hacer consciente lo que decimos o lo que nos dicen. Hacer consciente la lengua. Y, por lo tanto, comenzar a tener dificultades con ella.

El que fue mi profesor pasó la vida entera dándole vueltas a eso, a la relación entre alfabetización y pensamiento, a qué significa eso de un pensamiento letrado o alfabetizado, a cuáles son las consecuencias de alfabetizar la mente humana, nuestros modos de hacer consciente el mundo o, como decía Freire, de llevar el mundo a la escritura y, por tanto, a la conciencia.

7.

Todavía hay otra lección de Valverde que recuerdo muy bien. Tiene que ver con la relación entre la voz y la letra, con ese misterio y esa maravilla —propios de la lectura— que es entonar una voz ajena.

La voz, como se sabe, es la marca de la subjetividad en el lenguaje (cada uno habla con su propia voz la lengua de todos). Y la voz es también la marca del lenguaje en el sujeto (la voz de cada uno está configurada por la lengua común). La relación que sugería Valverde era entre leer en voz alta y comprender. Si lo lees bien es que lo comprendes. Nos contaba que, cuando era niño, la prueba más importante para entrar en la universidad era leer un texto sin prepararlo, a primera vista. De ahí la importancia de la lectura en voz alta, la evidencia de que leer no es solo pasar de un código visual a un código fonético, sino que compromete la subjetividad entera.

8.

Les voy a contar ahora de mi segundo maestro. Cuando comencé a estudiar filosofía estaba dejando la Universidad de Barcelona un profesor que se llamaba Emilio Lledó. La pena es que no llegué a asistir a sus cursos. Lo escuché por primera vez en Madrid, a principios de los 90, y fue como una revelación.

Lledó era uno de esos filósofos-filólogos que derivan su pensamiento de algunas palabras venidas de la Grecia clásica. Uno de sus asuntos era la relación entre *logos* y *paideia*, entre lenguaje y educación. Somos seres de palabra y no de naturaleza, somos lo que somos por educación y no por destino o nacimiento, somos libres, en definitiva, para lo bueno y para lo malo. Nuestra libertad se deriva justamente de que hablamos. Y se puede uno pasar la vida entera dándole vueltas a eso. Decía Lledó que en la palabra *logos* está lenguaje, también diálogo y pensamiento, y está sobre todo algo así como el hacer presentes (o el traer a la luz y a la presencia) las cosas del mundo.

Decía también que hablamos de lengua materna o de lengua nativa porque la lengua es donde se nace, como una cuna que acoge y recibe, como una madre primordial. Decía que la educación es el camino que va de la lengua materna a la lengua matriz, esa que cada uno va moldeando y haciendo propia a lo largo de su vida. Decía que ese camino no puede hacerse sin diálogo y sin memoria. Y ahí es donde entraba la lectura, que también solía decir Lledó que los libros no son sino ofrecimientos amplios y generosos para conversaciones libres y sosegadas en las que podemos incorporar a los que están lejos, tanto en el espacio como en el tiempo.

Pero si he traído aquí a don Emilio es porque nos contaba una historia muy bella de su infancia. Y es que durante la guerra, entre bombas y miserias, cuando tendría él entre 8 y 10 años, iba a la escuela pública de un pueblo próximo a Madrid. Ahí había un maestro, don Francisco, que un par de veces por semana hacía que los niños leyesen media página del Quijote. La primera tarea era escribir en el cuaderno las sugerencias de la lectura. Nos decía que aún conserva uno de esos cuadernos, el de 1938, que entonces no entendía el alcance de ese sustantivo maravilloso, “sugerencias”, y que se pasó después media vida tratando de pensar el enorme alcance de que un niño pudiera dejarse sugerir por Cervantes. Después alguno de los chicos leía sus sugerencias y la segunda tarea se enunciaba con un imperativo: hablemos pues un rato de eso. Y añadía que cuando fue estudiante de doctorado en Alemania las tareas que le pedían sus profesores eran exactamente las mismas: le indicaban lecturas, le preguntaban qué le había hecho pensar lo que había leído, se dedicaban a conversar sobre eso.

Es posible que gran parte del trabajo filosófico de Lledó no haya sido otra cosa que tratar de dar cuenta y razón de esa maravilla: lean ustedes, escriban sus sugerencias, hablemos de eso. Una maravilla a la vez simple y misteriosa. Cómo es posible que un personaje inventado en el XVII con los restos de las novelas de caballerías pueda sugerir algo a unos niños de diez años que viven siglos después en medio de una guerra civil. Cómo es posible que puedan además conversar sobre eso. Cómo es posible que haya un maestro de pueblo que crea que la cultura es eso de lo que conversamos y cómo lo conversamos. Que crea también que en una sala de aula y con esos tres imperativos (lean, escriban y conversen) está luchando por la república, por un orden social más digno compuesto por mejores personas que lo son solo porque han aprendido a leer, a escribir y a conversar.

Sin embargo, lo más emocionante es que ahora, ya muy viejo y jubilado, suele decir Lledó que si volviera a nacer volvería a ser profesor. Pero como debe estar horrorizado por cómo están hoy en día tanto la educación como el lenguaje, dice que no sería profesor de universidad sino maestro de escuela, para seguir con los niños del futuro los pasos de don Francisco. Y no solo para enseñar a leer, a escribir y a conversar sino para algo quizá más fundamental, para enseñarles a mirar una naranja. Algo que don Francisco también hacía, era sacar a los niños al campo y ayudarles a ver el mundo que les rodeaba. Dice Lledó que están en estos tiempos tan inmovilizados los chicos y tan aislados en las pantallas que hay que enseñarles a mirar las cosas para poder después enseñarles a hablar, a leer, a escribir y a conversar.

Para mí, la lección es que venir al mundo es venir al lenguaje. Que hay que cuidar tanto el mundo como el lenguaje que enseñamos a los niños. Que la lectura, la escritura y la conversación hacen más grande y más rico el mundo en el que vivimos. Que la pobreza de lenguaje es pobreza de mundo y al revés. Que el compromiso con la lengua y con la alfabetización es también un compromiso con la democracia y con la ciudadanía, con la república en definitiva. Porque la democracia está basada en la confianza de que es el diálogo igualitario entre los ciudadanos el que rige la ciudad y no la ambición o el dinero. Porque la república es ocuparse en común de los asuntos de todos. Algo que sabían los griegos, que también sabía Paulo Freire, y que tal vez no sea del todo idiota recordarlo y seguir pensándolo y trabajando en ello.

9.

Una vez asistí a una conferencia en la que Lledó comenzó leyendo un párrafo de Kant, de la *Crítica de la Razón Pura* (2005):

La ligera paloma, que siente la resistencia del aire al volar libremente, podría imaginarse que volaría mucho mejor en un espacio vacío. No se da cuenta de que, con todos sus esfuerzos, no volaría nada, ya que no tendría punto de apoyo donde sostenerse y donde aplicar sus fuerzas. (p. 47)

Hizo después una pausa y, en un quiebro extraordinario, dijo que el aire de la paloma es el lenguaje y que los griegos llamaban *logos* a una *phoné semantiké*, a una voz significativa, a una especie de aliento o de vientecillo lleno de sentido que circula entre los hombres (y a veces también entre los mortales y los dioses).

Continuó ya hablando del *logos* y de la *paideia* para decir que no hay educación sin lenguaje ni lenguaje que no sea, de una manera o de otra, educativo. No hay pedagogía ni humanidad, podría decirse, sin lenguaje y no hay buena pedagogía ni buena humanidad, por tanto, sin cuidado del lenguaje. De una lengua que es de todos y de cada uno, y que resiste y limita, pero da libertad al mismo tiempo. Qué sensación entonces, visto lo visto, de que es el aire mismo el que se nos va haciendo tóxico y nos está faltando. Cómo vamos a poder volar en esas condiciones aéreas y atmosféricas.

Y cómo no recordar aquí la primera formación de Carlos Skliar, como logopeda, esa palabra que incluye *logos* y *paideia*, lenguaje y educación. Y qué pena que la palabra *logos* se nos haya reducido a comunicación y la palabra *paideia* a desarrollo de competencias comunicativas. Y hayamos perdido casi del todo la sonoridad griega y filosófica de esas hermosas palabras, tan ricas y tan antiguas como para merecer el trabajo de toda una vida.

10.

El último de mis aprendizajes juveniles se lo debo a Agustín García Calvo, también filósofo y filólogo. No fui su alumno, pero tuve el honor de asistir a sus tertulias en el Café Manuela de Madrid, en Malasaña, a mediados de los 70. Lo resumiré leyendo una inscripción que aseguraba haber encontrado, escrita en griego, en la puerta de un centro libre de estudios que funcionó, durante un tiempo, en la Facultad de Letras de la Universidad de Sevilla.

Las palabras, pues, camaradas, cojámoslas y vayamos descuartizándolas una a una con amor, eso sí, ya que tenemos nombre de ‘amigos de la palabra’; pues ellas no tienen por cierto parte alguna en los males en que penamos día tras día, y luego por las noches nos revolvemos en sueños, sino que son los hombres, malamente hombres, los que, esclavizados a las cosas o al dinero, también como esclavas tienen en uso a las palabras. Pero ellas, con todo, incorruptas y benignas: sí, es cierto que por ellas este orden o cosmos está tejido, engaños variopintos todo él; pero si, analizándolas y soltándolas, las deja uno obrar como libres alguna vez, en sentido inverso van destejiendo sus propios engaños ellas, tal como Penélope por el día apacentaba a los señores con esperanzas, pero a su vez de noche se tornaba hacia lo verdadero.

A mí, esa cita maravillosa me suena a que hay una guerra de palabras. Hay una cita de Handke que dice lo siguiente: “mi partido es el lenguaje: quienes se abren a su moral esos son los míos” (Larrosa, 2019, p. 8). Porque hay combates que se hacen con la boca y con la letra, con las palabras y con las ideas. Esos han sido los míos y también de los que hoy me acompañan.

Carlos Skliar y nuestras operaciones sobre la biblioteca pedagógica, en *Entre pedagogía y literatura* (2005), por ejemplo. Carlos y Daniel y sus operaciones sobre el lenguaje de la pedagogía. Porque el juego sigue siendo leer otras cosas, hablar de otro modo, leer de otro modo, escribir de otro modo, pensar de otro modo.

No sé si hemos llegado al final de ese arco temporal que se abrió en Grecia hace veinticinco siglos con algunas ideas revolucionarias permitidas, justamente, por la invención y la generalización del alfabeto. Esas de que los seres humanos existen en la lengua y a través de la lengua; de que todo puede ser verbalizado y por tanto criticado y reformulado; de que las palabras justas, bellas y verdaderas son el medio mayor que tienen los hombres para adueñarse de su vida, de su mundo y de su destino y hacerse mejores; de que venir al mundo es venir al lenguaje; de que iniciar a los nuevos en una lengua precisa y hermosa es hacerlos capaces de palabrear el mundo, pensarlo, hacerlo consciente y, por tanto, de configurarlo y reconfigurarlo.

Son muchos los que dicen que estamos entrando en una época posalfabética, posletrada, poshumanista. Y tal vez tengan razón. Pero nunca ha sido fácil, y nos toca a nosotros decidir si todavía podemos y queremos ser filólogos, es decir, amigos y amantes del logos, de la palabra y del pensamiento, y de la capacidad de ambos para iluminar el mundo, para hacerle justicia y para transformarlo.

Referencias

- Agee, J. y Evans, W. (2008). *Elogiemos ahora a los hombres famosos*. Planeta.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Larrosa, J. (2019). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Novedades Educativas.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.

A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais*

Sociology as a School Subject in Brazil:
A Reading from the Educational Reforms

La Sociología como asignatura escolar en Brasil:
una lectura a partir de las reformas educacionales

Roberta dos Reis Neuhold** 

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 01 de marzo de 2023

Para citar este artículo

Neuhold, R. R. (2023). A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais. *Pedagogía y Saberes*, (59), 140–153. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17599>

* Artigo sobre a história do ensino da Sociologia no Brasil derivado da tese de doutorado da autora intitulada *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar* (Neuhold, 2014). O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil.

** Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora da área de Ciências Sociais e da Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil. roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

Resumo

Este artigo recupera alguns marcos legais do processo de inclusão e exclusão da Sociologia no ensino médio brasileiro para analisar sua história enquanto disciplina escolar. Inicialmente, dialoga com estudos da história da educação para sugerir que os conflitos em torno da introdução e permanência da Sociologia no currículo exemplificam as relações e embates entre o campo científico e escolar, de um lado, e a esfera política, de outro. Em seguida, a partir de um esforço de revisão bibliográfica e de uma pesquisa documental cuja principal fonte é a legislação educacional, prossegue com a periodização da Sociologia no currículo, desde 1890 até 2017.

Palavras-chave

ensino de Sociologia; ensino médio; reforma educacional; Brasil

Abstract

This article recovers some legal frameworks of the process of inclusion (and exclusion) of Sociology in Brazilian high school to propose a reflection on its history as a school subject. First, it dialogues with studies in the field of the history of education to suggest that the conflicts around the introduction and permanence of Sociology in the high school curriculum exemplifies the relations and clashes between the scientific and school fields, on one hand, and the sphere, on the other. Then, based on a bibliographic review and documental research, whose main source is educational legislation, it proceeds with a review of the period of Sociology in the curricula from 1890 to 2017.

Keywords

teaching of Sociology; high school; educational reform; Brazil

Resumen

Este artículo recupera algunos hitos legales del proceso de inclusión (y exclusión) de la sociología en la enseñanza secundaria brasileña, para proponer una reflexión sobre su historia como asignatura escolar. Inicialmente, dialoga con estudios en el campo de la historia de la educación para sugerir que los conflictos en torno a la introducción y permanencia de la sociología en el currículo ejemplifican las relaciones y enfrentamientos entre el campo científico y el escolar, por un lado, y la esfera política, por otro. Luego, a partir de un esfuerzo de revisión bibliográfica y de una investigación documental, cuya principal fuente es la legislación educativa, se procede a la periodización de la sociología en el currículo, desde 1890 hasta 2017.

Palabras clave

enseñanza de Sociología; enseñanza secundaria; reforma educativa; Brasil

Introdução

As pesquisas em torno do ensino da Sociologia na educação básica brasileira têm estabelecido alguns consensos em torno da temática e um deles diz respeito justamente ao histórico de sua formação como disciplina escolar. Esse histórico tornou-se um ponto quase obrigatório nos trabalhos sobre o ensino da Sociologia que ganharam fôlego a partir dos anos 2000, reiterando uma periodização iniciada por Luiz de Aguiar Costa Pinto (1947, 1949) e Celso Machado (1987), e atualizada ao longo dos anos (Moraes, 2003; Santos, 2004; Fiorelli Silva, 2010).

Por um lado, é verdade que, embora largamente difundida, tal periodização tem sido basicamente construída a partir das reformas educacionais. Essa perspectiva foi criticada desde, pelo menos, a década de 1970 pelos estudos da área da história da educação que se renovaram e se afastaram de análises centradas no Estado como agente exclusivo de mudança educacional e deram visibilidade para diferentes atores e ideias que fazem parte do processo (Bittencourt, 2003). Nesses termos, o presente artigo não inova em suas fontes, tampouco no esforço de reflexão sobre a formação de uma disciplina escolar, visto que se apoia na legislação e, primordialmente, em estudos anteriores que traçaram os marcos legais da formação da Sociologia como disciplina escolar. Por outro lado, tais esforços contínuos dos pesquisadores em conectar o estatuto legal da Sociologia na educação escolar com diferentes acontecimentos — quer na esfera política, econômica ou social, quer no campo cultural, científico ou acadêmico — por si só já justificam o estudo: escreve-se uma história até então silenciada que, mais recentemente, vem produzindo âncoras que possibilitam reunir uma série de trabalhos acadêmicos e experiências de ensino na formação de uma área de estudos no interior das Ciências Sociais e da Educação que extrapolam, ainda que não ignorem, a perspectiva centrada no Estado.

É nesse contexto que se retoma, no presente artigo, a tarefa de registrar a historicidade da Sociologia como disciplina escolar. Assumindo o risco da repetição, o trabalho, mais do que estabelecer novos marcos teórico-metodológicos de análise, propõe-se a reunir narrativas já sedimentadas. Ainda assim, situa mudanças recentes impostas ao estatuto de disciplina escolar da Sociologia, reforçando o argumento sobre sua instável condição nas escolas. De início, são recuperados estudos da história da educação para caracterizar o currículo como um espaço de conflito; em seguida, retomam-se alguns marcos legais e outros acontecimentos que fizeram parte do processo de formação da Sociologia como disciplina escolar.

O currículo como território em disputa

A presença de algumas disciplinas nos currículos escolares comumente é revestida de certa naturalidade (Bittencourt, 2003) e inquestionável relevância, como se tivessem sido estabelecidas, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 7), “[...] em algum ponto privilegiado do passado” ou, nos termos de Goodson (1997, p. 17), como se fossem “dados neutros”. Todavia, desde pelo menos a década de 1970, os estudos do campo da nova sociologia da educação e da história das disciplinas escolares não apenas desnaturalizaram a presença das disciplinas no currículo, como também as analisaram para além de questões epistemológicas e didáticas. Aqueles estudos reconheceram o papel político de diferentes agentes — como Estado, parlamentares, sindicatos, associações científicas, professores, estudantes etc. — que se posicionavam diante da validade dos saberes estabelecidos no currículo e delimitavam a sua legitimidade em cada contexto educacional (Bittencourt, 2003; Forquin, 1992).

As pesquisas no campo da história das disciplinas escolares se ampliaram entre as décadas de 1970 e 1980, momento em que se reconsiderava o lugar da escola como mero aparelho ideológico do Estado para enunciá-la também como “espaço de produção de saber” (Bittencourt, 2003, p. 11). À época, as pesquisas educacionais se voltaram, com mais cuidado, para as relações entre educação, sociedade e poder, tendo como horizonte a superação de desigualdades sociais e culturais. Para além dos estudos estruturalistas, mas sem negligenciar os interesses de setores do poder estatal associados a grupos econômicos, os projetos investigativos atentaram-se para aspectos sociais mais amplos e vinculados ao cotidiano escolar (Bittencourt, 2003). Foi naquele contexto que também a história da educação se renovou, afastando-se de análises centradas no Estado como agente exclusivo de mudança educacional e aproximando-se de outros campos de pesquisa, como o da historiografia.

As disciplinas escolares emergiram, então, como objeto de estudo das práticas educacionais, contribuindo para “[...] situar o conjunto de agentes constituintes do saber escolar, especialmente professores, alunos e comunidade escolar” (Bittencourt, 2003, p. 13). Desenvolvidas quase que simultaneamente, mas em diferentes contextos, as pesquisas sobre a temática se dedicaram, entre outras questões, a “[...] identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (Bittencourt, 2003, p. 15). Na França, André Chervel

publicou, em 1977, um estudo sobre a história da Gramática; Ivor Goodson, no Reino Unido, promoveu discussões, desde 1981, sobre a história da Geografia, da Música, das Ciências e de outras disciplinas escolares. Em Portugal, os primeiros trabalhos na área foram publicados nos últimos anos da década de 1980, centrando-se na constituição da História como disciplina escolar. O mesmo tema foi desenvolvido no Brasil por Circe Bittencourt que publicou, em 1990, *Pátria, civilização e trabalho*.

A nova sociologia da educação também explicitou a arbitrariedade presente nos processos de seleção e organização dos conteúdos de ensino por meio, justamente, da historicização do currículo. Segundo Silva (2012), Goodson liderou um dos primeiros projetos investigativos que conseguiu, de fato, cumprir a promessa da nova sociologia da educação de recorrer à história para analisar o caráter contingente dos processos educacionais. O autor investigava a fabricação do currículo entendendo-o não como um dado neutro da realidade, mas, antes, como um artefato social e histórico, sujeito a flutuações e “[...] concebido para realizar determinados objetivos humanos” (Goodson, 1997, p. 17). A interpretação desse currículo só se realizaria a partir da dinâmica social que o moldou e não da mera descrição da sua organização como conhecimento escolar em certo período da história. Desse modo, Goodson alertava para a premência de não compreender o currículo como um processo evolutivo de progressivo aperfeiçoamento. Antes, caberia ao pesquisador diagnosticar rupturas e captar os diferentes significados a ele atribuídos (Silva, 2012).

Uma história da Sociologia como disciplina escolar

A história da Sociologia na educação básica brasileira é primorosa para a reflexão sobre o currículo como um artefato histórico e social, conforme proposto por Goodson (1997). Presente nos estabelecimentos brasileiros de ensino secundário e nas escolas normais de formação de professores entre as décadas de 1920 e 1940, com alguns registros anteriores que remetem ao século XIX, a Sociologia, em 2008, tornou-se disciplina obrigatória dos três anos do ensino médio, nível de ensino que atende jovens prioritariamente da faixa etária entre 15 e 18 anos. A partir de então, passou a ser ofertada em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Em 2016, contudo, mudanças na esfera política brasileira colocaram novamente a condição de disciplina escolar da Sociologia em xeque: uma reforma do ensino médio, elaborada às pressas pelo Ministério da Educação e à revelia da

participação da comunidade escolar e acadêmica, em um contexto de golpe institucional (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020), desenhou uma proposta de currículo que, entre outros aspectos, voltou a sugerir que os conteúdos de Sociologia estivessem dispersos na forma de “estudos e práticas” e não organizados em uma disciplina.

Essa condição de instabilidade da Sociologia nas reformas educacionais exemplifica o que Goodson (2008) denominou como uma disciplina com “reais problemas de sobrevivência”. Por isso, uma leitura sobre o seu lugar no currículo abre caminhos para formular “[...] pontos de interrogação sobre os objetivos sociais e políticos do ensino” (Goodson, 1997, p. 93). É o que se faz nas próximas seções: algumas reformas educacionais brasileiras e ideias pedagógicas são recuperadas para destacar marcos da história da Sociologia como disciplina escolar no Brasil, assim como a tessitura social e política em que esteve (e está) imersa.

O ensaio laico e positivista: a Reforma Benjamin Constant (1890)

Os primeiros registros da Sociologia como disciplina escolar no Brasil remetem ao decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, assinado pelo general Benjamin Constant, então à frente do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos durante o governo provisório que inaugurou o período que a historiografia convencionou denominar como Primeira República. O decreto incluía a Sociologia não apenas no ensino secundário (ofertado pelo Ginásio Nacional), como também nas escolas normais (que formavam professores do ensino primário) e nos colégios militares. Objetivava conjugar ciência e instrução pública em nome de um projeto civilizador conservador, com vistas a educar uma juventude consciente moral e cientificamente (Alonso, 1995), além de formar lideranças políticas e quadros para a burocracia (Alves e Costa, 2006). Ao mesmo tempo, em consonância com a Primeira Constituição da República que determinava a laicização do ensino ministrado nas escolas estatais (Cunha, 2007), desconstruía o currículo acadêmico até então vigente, com forte viés humanista e religioso, herdado do catolicismo e do direito filosófico e metafísico. Cabe lembrar que esse projeto era capitaneado por setores da sociedade que ganhavam lugar na cena nacional, ambicionando a criação de um regime federativo que atendesse seus interesses, sem dispensar heranças coloniais como o escravismo e o latifúndio (Arantes, 1988).

Não é exagero afirmar que a reforma instituída por Benjamin Constant bebia na fonte do positivismo comtiano, um clima de opinião transmutado em “[...] um dos grandes mitos de nossa vida intelectual e política” (Arantes, 1988, p. 185). Reproduzia, por exemplo, o princípio da complexidade ascendente, obedecendo à classificação das ciências positivas proposta por Auguste Comte no seu *Curso de Filosofia Positiva*, obra publicada em Paris entre 1830 e 1842. Por isso, a organização do currículo partia da ciência mais elementar em direção à mais complexa, do mundo natural ao social: primeiro

estudava-se a Matemática e a Astronomia, passando pela Física, Química e Biologia, até alcançar a mais complexa das ciências, a Sociologia ou a Física Social, no último ano do ensino secundário. Assim, na Reforma Benjamin Constant, a Geometria e o Cálculo integravam-se às disciplinas do terceiro ano do ensino secundário, a Mecânica e a Astronomia do quarto, a Física e a Química do quinto, a Biologia do sexto, e, finalmente, a Sociologia e Moral do sétimo ano, ao lado de Noções de Direito Pátrio e de Economia Política (Decreto n.º 891, 1890), conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. *Disciplinas do ensino secundário, conforme a Reforma Benjamin Constant (1890)*

-
- 1.º ano: Aritmética; Português; Francês; Latim; Geografia Física, especialmente do Brasil; Desenho; Ginástica; Música.
 - 2.º ano: Geometria; Português; Francês; Latim; Geografia Política e Econômica; Desenho; Ginástica; Música.
 - 3.º ano: Geometria geral e seu complemento algébrico; Geometria Descritiva; Francês; Latim; Inglês; Desenho; Ginástica; Música.
 - 4.º ano: Mecânica e Astronomia; Inglês ou Alemão; Grego; Desenho; Ginástica; Música.
 - 5.º ano: Física Geral; Química Geral; Inglês ou Alemão; Grego; Desenho; Ginástica; Música.
 - 6.º ano: Biologia; Meteorologia; História Universal; Desenho; Ginástica.
 - 7.º ano: Sociologia e Moral; Noções de Direito Pátrio e de Economia Política; História do Brasil; História da Literatura Nacional; Ginástica.
-

Fonte: elaborado pela autora a partir do decreto n.º 981/1890.

Esse marco legal dos primórdios da história da Sociologia como disciplina escolar, proposto inicialmente por Costa Pinto (1947) e atualizado por Machado (1987), foi posteriormente questionado no que dizia respeito à sua real efetividade e alcance (Santos, 2004; Meucci, 2011; Moraes, 2011). Isso porque a reforma educacional de 1890 não teria sido efetivamente implementada, ao menos no que se refere ao ensino de Sociologia. Com a morte de seu idealizador, Benjamin Constant, em 1891, aquele novo regulamento para o ensino primário e secundário teria sido esquecido e definitivamente ratificado pelo presidente da República Epitácio Pessoa, em 1901. Entretanto, há estudos que apontam a repercussão daquela reforma em âmbito regional, incluindo conteúdos de Sociologia, por exemplo, no Estado de Sergipe — na forma da disciplina Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio (Alves e Costa, 2006) — e do Amazonas (Bodart e Cigales, 2021). Além dessas experiências regionais, a reforma também abriu precedentes para a longa e intermitente história da Sociologia no currículo escolar, ainda hoje em curso.

Os ventos renovadores e a ascensão das ciências modernas ao currículo: da Reforma Rocha Vaz (1925) à Francisco Campos (1931-1932)

Trinta e cinco anos depois da proposta de Benjamin Constant, a Reforma Rocha Vaz incluiu a Sociologia na matriz curricular do ensino secundário¹, com vistas a “[...] fornecer a cultura média geral do país” (Decreto n.º 16.782-A, 1925). Nos artigos 47 e 48, estabelecia os componentes curriculares integrantes do conjunto

¹ Como as nomenclaturas mudam ao longo das reformas educacionais, vale sublinhar que o ensino secundário atendia estudantes a partir dos onze anos de idade, correspondendo ao que seria denominado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como os anos finais do ensino fundamental e os dois anos iniciais do ensino médio. À época, o ensino secundário compreendia os seis anos posteriores ao ensino primário.

de estudos do ensino secundário, posicionando a Sociologia no último ano daquele nível de ensino, como é apresentada no quadro 2.

Convém pontuar que o Brasil é um Estado federativo e que, até o final da década de 1920, as reformas educacionais só atingiam o sistema de ensino do Distrito Federal, mais propriamente o Ginásio Nacional². Mesmo assim, as reformas apresentavam-se como modelo para outras unidades da federação, sobretudo porque facultavam às escolas estaduais que adotassem organização curricular semelhante a possibilidade de submeterem seus alunos aos exames de madureza. Caso aprovados, os jovens poderiam ingressar nas instituições de ensino superior, sem a necessidade de passar por outras provas (Cunha, 2007). Por isso, embora restritas às escolas do Rio de Janeiro, as reformas educacionais federais inspiravam reformas nas unidades da federação.

Segundo Tanuri (2020), ainda na década de 1920, a Sociologia mais uma vez foi mencionada nos cursos de formação de professores ofertados pelas escolas normais de alguns Estados brasileiros — como Minas Gerais (decreto n.º 7.979-A/1927) e Pernambuco (ato n.º 1.239/1928) — e do Distrito

Federal (decretos n.º 3.281/1928 e 2.940/1928), lembrando que já havia sido citada na Reforma Benjamin Constant como componente curricular daquelas instituições. Sob inspiração escolanovista, foram incluídas disciplinas de formação profissional, como a Sociologia, a História da Educação, a Biologia, a Higiene, o Desenho e os Trabalhos Manuais.

Entre os anos de 1931 e 1932, a Reforma Francisco Campos deu projeção nacional ao ensino de Sociologia na primeira reforma educacional do ensino secundário válida para todo o território nacional. O decreto n.º 19.890/1931 dividiu o ensino secundário em dois ciclos. O primeiro, nomeado como “fundamental”, mantinha caráter de formação geral e estendia-se por cinco anos. O segundo, chamado “complementar”, consistia em uma formação propedêutica, na qual o estudante deveria optar por uma das três modalidades disponíveis de acordo com o curso que pretendia seguir no ensino superior: cursos jurídicos; de Medicina, de Farmácia e de Odontologia; ou de Engenharia e Arquitetura. O curso complementar esteve associado diretamente às universidades (Neuhold, 2021), em Estados brasileiros como o Rio de Janeiro (Moraes, 2007), São Paulo (Neuhold, 2014) e Minas Gerais (Bessa, 1955).

Quadro 2. *Disciplinas do ensino secundário, conforme a Reforma Rocha Vaz (1925) e a Reforma Francisco Campos (1931)*

<p>Reforma Rocha Vaz (decreto n.º 16.782-A, de 1925)</p>	<p>1.º ano: Português; Aritmética; Geografia; História Universal; Francês; Instrução Moral e Cívica; Desenho; Ginástica. 2.º ano: Português; Aritmética; Geografia; História Universal; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; Desenho; Ginástica. 3.º ano: Português; História do Brasil; Francês; Álgebra; Inglês ou Alemão; Latim; Desenho; Ginástica. 4.º ano: Português; Latim; Geometria e Trigonometria; História do Brasil; Física; Química; História Natural; Desenho; Ginástica. 5.º ano: Português (Noções de Literatura); Cosmografia; Latim; Física; Química; História Natural; Filosofia; Desenho; Ginástica. 6.º ano: Literatura brasileira; Literatura das Línguas Latinas; História da Filosofia; <u>Sociologia</u>.</p>
<p>Reforma Francisco Campos (decreto n.º 19.890, de 1931)</p>	<p>Curso jurídico (disciplinas obrigatórias): 1.ª série: Latim; Literatura; História da civilização; Noções de Economia e Estatística; Biologia geral; Psicologia e Lógica. 2.ª série: Latim; Literatura; Geografia; Higiene; <u>Sociologia</u>; História da Filosofia. Cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia (disciplinas obrigatórias): 1.ª série: Alemão ou Inglês; Matemática; Física; Química; História Natural; Psicologia e Lógica. 2.ª série: Alemão ou Inglês; Física; Química; História Natural; <u>Sociologia</u>. Cursos de Engenharia ou Arquitetura (disciplinas obrigatórias): 1.ª série: Matemática; Física; Química; História Natural; Geografia e Cosmografia; Psicologia e Lógica. 2.ª série: Matemática; Física; Química; História Natural; <u>Sociologia</u>; Desenho.</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos decretos n.º 16.782-A/1925 e n.º 19.890/1931.

2 Antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária e atual Colégio Pedro II.

Com duração de dois anos, o ciclo complementar do ensino secundário ofertava a Sociologia na última série das três modalidades de curso, conforme apresentado no quadro 2. Além disso, mantinha a Sociologia entre os conteúdos das provas finais, equivalentes a um exame de habilitação ao ensino superior (Neuhold, 2021).

Quanto à carga horária semanal, nos cursos jurídicos, a Sociologia mantinha quatro horas de aulas e, nos demais, três. Naquela época, associava-se a disciplina à formação de profissionais, notadamente de professores, em uma concepção mais pragmática de um campo do conhecimento que desenvolveria nos jovens a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais (Santos, 2004).

O texto da Reforma Francisco Campos traduzia algumas reivindicações presentes no “O manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932. Em oposição à igreja católica que tentava recuperar a hegemonia no campo pedagógico, o manifesto expressava publicamente um conjunto de intenções da Escola Nova, vertente renovadora do debate educacional (Saviani, 2010; Santos, 2004). As ideias sistematizadas naquele documento por um grupo de educadores da época —entre os quais Fernando de Azevedo, professor de Sociologia da Universidade de São Paulo e presidente durante décadas da Sociedade Brasileira de Sociologia— corroboraram a importância de incluir na escola ciências modernas como a Sociologia e a Psicologia. Da mesma forma, criticaram o ensino superior centrado nas profissões liberais e defenderam a fundação de instituições de ensino superior que desempenhassem “[...] a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (“O manifesto dos pioneiros da educação nova”, 2006, p. 199).

“O manifesto dos pioneiros da educação nova” criticava a formação de professores, tal como estava organizada, considerando-a incapaz de fornecer a necessária preparação para o magistério. Naquele contexto, foram criados os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil: em São Paulo, na Escola Livre de Sociologia e Política (1933) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934); no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal (1935); no Paraná, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1938). No mesmo período, dois professores do ensino secundário —Antenor Romano Barreto e Emílio Willems— criaram a primeira e mais duradoura revista brasileira de Ciências Sociais: *Sociologia: Revista Didática e Científica* (Neuhold, 2020). De certa forma, a presença da

Sociologia no ensino secundário também foi estratégica no processo de consolidação de um quadro intelectual e institucional das Ciências Sociais no país. Em suma, “[...] foi pela dimensão do ensino que, inicialmente e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil” (Fiorelli Silva, 2010, p. 16).

Não à toa, vários intelectuais participaram da implementação da disciplina em diferentes Estados, tanto no ensino secundário, quanto nas escolas normais: Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro e em São Paulo; Gilberto Freyre e Carneiro Leão em Pernambuco; Donald Pierson e Roger Bastide em Santa Catarina, para apresentar alguns exemplos (Meucci, 2005, 2007, 2011; Santos, 2004). Eles figuraram, ainda, como autores de manuais didáticos (Meucci, 2011), de coletâneas e traduções de textos sociológicos, de periódicos e de dicionários, além de apresentarem comunicações e artigos em congressos e revistas (Meucci, 2011; Neuhold, 2014, 2020).

A despeito dos avanços, Costa Pinto e Carneiro (1955) concluiriam que a Reforma Francisco Campos não cumpriu suas promessas. No caso do ensino de Sociologia, seus programas ficaram à cargo de pessoas sem vínculos com as Ciências Sociais. O próprio Francisco Campos assumiu uma posição contraditória: aquele escolanovista que deu tom renovador à educação brasileira foi o mesmo que inseriu o ensino religioso nas escolas oficiais (decreto n.º 19.941/1931) e redigiu a Constituição Federal de 1937 que instituiu mais um dos episódios autoritários da história política brasileira, conhecido como Estado Novo (Saviani, 2010). Nesse aspecto, cabe relativizar a abrangência dos ventos renovadores do período. As ideias liberais propagadas pelos escolanovistas coexistiam com os intelectuais católicos, os quais sublinhavam o viés conservador do ensino da Sociologia na escola (Oliveira, 2013; Cigales, 2019).

Da Reforma Capanema (1942) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961)

A Sociologia perdeu seu estatuto de obrigatoriedade justamente sob o Estado Novo, mais propriamente sob a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 4.244, 1942) e sob outros decretos-leis do período que, juntos, ficaram conhecidos como Reforma Capanema, em alusão ao ministro de Getúlio Vargas entre 1934 e 1945. O ensino secundário foi então dividido em dois ciclos, com duração de quatro e três anos respectivamente: o ginásial, que daria ao estudante, nos termos da lei, “elementos fundamentais” daquele nível de ensino; e o colegial, subdividido entre o

clássico e o científico, o primeiro possibilitando maior conhecimento da filosofia e das letras antigas, e o segundo voltado para as ciências (Decreto-lei n.º 4.244, 1942). No entanto, a Sociologia não foi mencionada em nenhum dos decretos.

Segundo Santos (2004, p. 143), a Lei Orgânica do Ensino Secundário objetivava “[...] desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio”. Foram então extintos os colégios universitários e, junto com eles, disciplinas consideradas mais preparatórias para o ensino superior — caso da Sociologia e da Geofísica — do que formativas (Santos, 2004).

O que se observou foi a retomada de uma concepção humanística clássica, mais porosa à religião e à educação moral e cívica, à qual se somou a instrução militar (aos estudantes do sexo masculino maiores de 16 anos) e pré-militar (aos menores de 16) (Lei n.º 4.244, 1942), alinhando-se ao regime político autoritário vigente. A Lei Orgânica do Ensino Secundário citava inclusive a “[...] formação de uma consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira”, em alusão a uma organização estabelecida pelo decreto-lei n.º 2.072/1940, o qual dispunha sobre “[...] a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude”, organizando “[...] uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira”, nos moldes, segundo Santos (2004), da Juventude Fascista existente na Itália. No seu artigo 7.º, o decreto estabelecia:

A educação ministrada pela Juventude Brasileira será base e complemento da educação ministrada pela escola e prolongamento da educação ministrada pela família. Entre a Juventude Brasileira, a escola e a família, haverá continuado entendimento e estreitos vínculos de cooperação.

Art. 8.º A Juventude Brasileira prestará culto constante à Bandeira Nacional. Será o Hino Nacional a expressão do seu fervor em cada dia.

Art. 9.º Serão adotados pela Juventude Brasileira, como símbolos de sua unidade moral, um estandarte e um cântico próprios.

Art. 10.º A Juventude Brasileira fará o enquadramento de toda a infância compreendida entre 7 e 11 anos de idade e de toda a juventude incluída em idade de 11 a 18 anos.

Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições. (Decreto-lei n.º 2.072, 1940)

Intelectuais da época interpretaram a reforma como um ato autoritário de menosprezo à difusão de noções científicas sobre a organização social, política e econômica brasileira enquanto objeto de instrução e instrumento de educação (Costa Pinto, 1947; Costa Pinto e Carneiro, 1955). O projeto escolanovista de apropriação de áreas modernas do saber, como a Sociologia e a Psicologia, perdia espaço para a vertente católica e conservadora liderada por Amoroso Lima, no contexto de um governo totalitário (Santos, 2004). Já do ponto de vista de Saviani (2010), havia um equilíbrio entre essas duas vertentes do pensamento educacional: durante o governo de Getúlio Vargas (entre 1930 e 1945), os escolanovistas, mesmo sob o autoritário Estado Novo (1937-1945), não deixaram de ocupar cargos administrativos no governo federal; Vargas, embora flertando com os católicos, também não abandonou a Escola Nova, até porque, para o presidente e seus ministros Capanema e Francisco Campos, “[...] os princípios da educação cristã assim como os princípios renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política” (Saviani, 2010, p. 270). Em outros termos, as ideias pedagógicas centradas na ordem social não seriam incompatíveis com a renovação e a modernização escolanovista. A própria Sociologia poderia servir, no currículo, tanto a propósitos conservadores, quanto progressistas (Oliveira, 2013).

Convém destacar, ainda no âmbito das reformas educacionais empreendidas por Capanema, que a maior parte dos decretos-leis versavam sobre a educação profissional, estruturando o ensino industrial (decreto-lei n.º 4.073/1942), reformando o ensino comercial (decreto-lei n.º 6.141/1943) e instituindo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (decreto-lei n.º 4.048/1942). Começaram a ser estabelecidas interseções entre o ensino técnico e o secundário: o técnico era subdividido, somando ao já existente nível básico (direcionado à formação mais elementar do trabalhador manual) também um ensino profissional de nível médio, o qual, por meio do decreto n.º 4.127/1942, foi equiparado ao ensino secundário.

Com a Reforma Capanema, a Sociologia foi excluída do ensino secundário, embora tenha mantido assento nas escolas normais. Mesmo assim, datam das décadas de 1940 e 1950 alguns dos textos mais conhecidos sobre o lugar da Sociologia no ensino secundário. Foi o caso da comunicação de Florestan Fernandes (1955) no primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, e dos acalorados debates dela decorrentes empreendidos por nomes

como Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Oracy Nogueira e Guerreiro Ramos (Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955; Neuhold, 2018). Alguns anos antes, a revista *Sociologia* também publicara uma coletânea de artigos sob o título “Symposium sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia”, com autoria de Candido (1949), Pierson (1949), Rios (1949), Costa Pinto (1949) e Eduardo (1949).

As décadas que se seguiram à Reforma Capanema não reverteram a condição da Sociologia no currículo escolar, ainda que tenham sido abertas brechas para ser ofertada no ensino secundário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, 1961) corroborou a organização do ensino estabelecida na década de 1940, mas deu autonomia aos Estados na seleção de disciplinas complementares e optativas. Segundo os termos do 1º parágrafo do artigo 35, seria competência do Conselho Federal de Educação “[...] indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Lei nº 4.024, 1961). Com a determinação, abriu-se a possibilidade de os sistemas de ensino acolherem, entre outros componentes curriculares, a Sociologia, o que teria ocorrido, por exemplo, no Estado de São Paulo, onde fora incluída como disciplina optativa dos cursos clássico, científico e eclético, a partir da resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação (Santos, 2004). Conforme assinala Santos (2004, p. 144), contudo, “[...] a decisão de ofertar as disciplinas optativas era das escolas”, e, não havendo recursos humanos, disponibilizavam apenas as disciplinas obrigatórias e complementares. Em outros termos, “[...] a oferta da Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade” (Santos, 2004, p. 144).

Da profissionalização compulsória do ensino secundário sob os ideais tecnicistas ao retorno da Sociologia na reabertura democrática

No dia 11 de agosto de 1971, a lei n.º 5.692 fixou novas diretrizes e bases para a educação nacional e estabeleceu a profissionalização compulsória do ensino secundário, em um período em que a taxa de analfabetismo alcançava 40% da população brasileira (Rigotto e Souza, 2005). Os intelectuais da ditadura civil-militar sob a qual o país viveu entre 1964 e 1985 entendiam que, com tal medida, conseguiriam,

por um lado, enfrentar a crescente necessidade por mão de obra qualificada, e, por outro, conter a alta demanda por vagas no ensino superior, afinal, tendo uma profissão já na saída do ensino secundário, não haveria razões para os jovens darem continuidade aos estudos (Santos, 2004).

A profissionalização compulsória do ensino secundário, estabelecida pela Reforma Jarbas Passarinho, teve impactos profundos na organização dos diferentes níveis e modalidades de ensino. As escolas normais, por exemplo, passaram a integrar o quadro geral de profissionalização do ensino secundário, transformando-se em mais uma das várias habilitações profissionais ofertadas. Perdia, nesse sentido, o seu estatuto de escola especializada, o que se desdobrou em um processo crescente de descaracterização da formação docente (Tanuri, 2000). Também, o ensino de Sociologia foi afetado com a reforma: com assento nas escolas normais desde 1928, perdeu seu caráter de obrigatoriedade (Santos, 2004; Silva, 2010).

Em 1982, a discussão sobre a presença da Sociologia no currículo da educação básica seria retomada durante a abertura democrática, depois de dezoito anos de ditadura civil-militar. A lei n.º 7.044/1982 alterou a lei n.º 5.692/1971, dando maior autonomia para os sistemas estaduais de ensino. Desse modo, em várias unidades federativas, começaram a tramitar projetos de lei e outras medidas legais dispendo sobre o ensino de Sociologia nas escolas (Azevedo, 2014), o que acabou resultando em sua reincorporação à matriz curricular de algumas redes, ainda que não necessariamente na prática, mas ao menos na legislação. Também passou a marcar presença na educação profissional integrada ao ensino médio, ainda que com uma ou duas aulas semanais em uma das séries (Oliveira, 2013).

Em 1996, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estabeleceu que, ao final do ensino médio, os estudantes deveriam demonstrar “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n.º 9.394, 1996). Em seguida, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução CEB/CNE n.º 3, de 26 de junho de 1998) sistematizaram os princípios e as diretrizes da educação inscritos naquela lei. Ao regulamentarem a situação da Sociologia no currículo, acabaram por negar-lhe o estatuto de disciplina, indicando que os seus conteúdos poderiam ser abordados pelos diferentes componentes curriculares. Note que essa visão reducionista geralmente é direcionada àquelas disciplinas com “dificuldades de sobrevivência” (Goodson, 2008, p. 63). O mesmo tratamento não seria dispensado à Língua Portuguesa

ou à Matemática, cujos conteúdos — por que não? —, como bem argumenta Moraes (2004), passada a fase inicial de letramento, poderiam muito bem ser (e, em parte são) contemplados nos componentes curriculares de Biologia, Química, Física, Sociologia, Filosofia e assim por diante³.

A despeito desse (não) lugar destinado à Sociologia, foi-lhe reservada uma seção nas publicações do Ministério da Educação que, desde o fim da década de 1990, tentavam orientar a seleção de conteúdos de ensino dos diferentes componentes curriculares e discutir seus aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos. Foi o caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 2000), dos *PCN+* (Brasil, 2002) e das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCN) (Brasil, 2006).

Convém apontar que, desde a década de 1990, na esteira da legislação que assumiu a consolidação dos direitos sociais, civis e políticos também como um problema da educação formal, a Sociologia chegou a ser associada à formação para a cidadania, um dos princípios e fins da educação nacional (Gesteira, 2016). Discurso criticado no meio acadêmico —afinal, não caberia a um componente curricular resolver um problema social e sim possibilitar reflexões sociologicamente embasadas sobre a realidade—, dizia-se que, embora não fosse sua prerrogativa, tal formação adquiriria contornos mais objetivos a partir dos conteúdos de Sociologia. Nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), a “imaginação sociológica”, nos termos de Mills (1965), foi enunciada como a contribuição para abrir novas perspectivas para os jovens se situarem em um mundo em transformação. Mais tarde, Moraes (2014), um dos autores do volume sobre a Sociologia das supracitadas OCN, problematizou a questão a partir das representações construídas em torno do ensino da Sociologia, colocando-o na encruzilhada entre, de um lado, uma suposta neutralidade científica, e de outro, o engajamento político. O autor conclui enfatizando o potencial da Sociologia “[...] de alfabetização científica, ao equipar estudantes com teorias e métodos, levando-os à consciência de si mesmos e do mundo em que vivem” (Moraes, 2014, p. 17). Essa foi uma das reflexões que se aprofundou ao longo dos anos 2000, sobretudo após a conquista da autonomia da Sociologia como disciplina escolar na educação básica.

A almejada autonomia enquanto disciplina escolar: a lei 11.684 (2008)

Nos anos 2000, as mobilizações de cientistas sociais, sociedades científicas, sindicatos, professores da educação básica e do ensino superior para garantir a autonomia da Sociologia no ensino médio ganharam projeção (Moraes, 2011; Azevedo et al., 2019; Oliveira e Jardim, 2009). Desde a década de 1990, tramitava no congresso o projeto de lei n.º 3.178-B/1997 que cobrava uma redação mais clara sobre o lugar da Sociologia no currículo, garantindo-lhe autonomia e estabelecendo sua obrigatoriedade. O projeto foi aprovado no Senado em setembro de 2001, mas vetado integralmente pelo então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, apoiado no argumento de escassez de recursos humanos e financeiros, ou seja, não haveria professores para suprir a demanda nem verba para contratá-los (Moraes, 2004). Por um lado, o veto de Cardoso respaldou medidas semelhantes em alguns Estados, como São Paulo, onde o governador Geraldo Alckmin, do mesmo partido do então presidente, vetou integralmente o projeto de lei que estabelecia a inclusão da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Por outro lado, em outras unidades da federação, o Legislativo e o Executivo aprovavam a inclusão da Sociologia, caso de Santa Catarina em 2001 e do Piauí em 2002 (Carvalho, 2004).

Em 2008, a lei n.º 11.684 revogou o item III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da Sociologia ao longo dos três anos do ensino médio em todas as escolas brasileiras. Essa mudança foi, ao longo da história da educação brasileira, a mais efetiva no que diz respeito ao ensino da Sociologia. Isso, porque não se resumiu a uma alteração legal, mas a todo um arranjo de políticas públicas. Envolveu, por exemplo, a criação de novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais⁴ nas universidades públicas e a ampliação de vagas em vários dos pré-existentes (Oliveira, 2015), assim como o fomento a programas de iniciação à docência e de residência pedagógica (Oliveira e Barbosa, 2013; Santos, 2017). A Sociologia também foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (2012, 2014, 2017) e em publicações do Ministério da Educação para subsidiar o seu ensino (Moraes, 2010). As unidades

3 No geral, o currículo do ensino médio é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola, Educação Física, Arte, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

4 No Brasil, em geral, os cursos de Ciências Sociais congregam a área de Sociologia, Ciência Política e Antropologia. A especialização em uma dessas três áreas, comumente, acontece na pós-graduação; assim, os professores de Sociologia são formados nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

da federação, por seu turno, estruturaram propostas curriculares, algumas desenvolvendo materiais didáticos específicos para a Sociologia. Igualmente, houve uma importante convergência dessas políticas públicas com a atuação de sociedades científicas (especialmente da Sociedade Brasileira de Sociologia e da recém-criada Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) e de universidades para qualificar o debate e cobrar a efetivação da lei.

Antes de completar uma década de permanência ininterrupta na educação básica, porém, alterações na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* por meio da lei n.º 13.415 de 2017 tornaram novamente imprecisa a posição da Sociologia no currículo escolar. Em contraposição à antiga redação, segundo a qual “[...] serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”, o novo texto menciona a obrigatoriedade de “[...] estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Em outros termos, desobriga as escolas de garantirem a autonomia da Sociologia na forma de um componente curricular para abrir a possibilidade de seus conteúdos serem abordados, novamente, de forma dispersa por outras disciplinas.

Vale notar que o currículo organizado em disciplinas foi apenas uma entre diversas alternativas de estruturar a educação escolar ao longo da história do ensino (Goodson, 2008). Segundo Goodson (2008, p. 28), “arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades”, a disciplina escolar como núcleo do currículo teria sido o estágio “oposto e reacionário” seguinte aos movimentos democráticos que reivindicaram a abertura das escolas às massas. As instituições de ensino submeteram-se então a uma “[...] reestratificação de acordo com um currículo que tinha como núcleo as disciplinas”, o que representou tanto a fragmentação (dada a divisão do conhecimento em diferentes disciplinas) quanto a internalização (visto que os debates extrapolaram a escola, para serem desenvolvidos nos limites das disciplinas) das lutas em prol do ensino público (Goodson, 2008, pp. 30-31).

Ainda, segundo Goodson (2008), o currículo organizado por disciplinas silenciou e marginalizou modelos curriculares alternativos. A organização curricular em disciplinas foi de tal forma naturalizada que começou a passar despercebida nas discussões sobre mudanças curriculares. No Brasil, por exemplo, desde meados da primeira década do século XXI, o Ministério da Educação tentou reacender o debate sobre a organização curricular por áreas do conhecimento, mas, em muitos discursos, essa proposta acabou sendo convenientemente direcionada para

disciplinas, recorrendo novamente a Goodson (2008, p. 63), “com status inferiores, padrões de carreira pouco significativos e até com reais problemas de sobrevivência”, como seria o caso da Sociologia. As demais manteriam o posto de disciplina.

Considerações finais

Os antecedentes da Sociologia como disciplina escolar no Brasil remetem ao século XIX e à proposta de implementá-la no ensino secundário, nas escolas normais de formação de professores e nos colégios militares, em uma reforma educacional com tom conservador e moralizante que reproduzia a hierarquização das ciências, definida por Auguste Comte. Passam, ainda, pelas reformas educacionais dos anos de 1920 e 1930 (que, de forma mais efetiva e abrangente, começaram a incluir a Sociologia nos cursos secundários e nas escolas normais em âmbito nacional, sob embates entre a perspectiva liberal e a católica), e, na década seguinte, pela Reforma Capanema (que retirou a Sociologia do rol de disciplinas obrigatórias), atravessando os anos da ditadura civil-militar (sem porosidade para o ensino da Sociologia). Na reabertura democrática, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1988 e as publicações do Ministério da Educação reconheciam a presença da Sociologia, mas desobrigavam-se de garantir-lhe um espaço como disciplina escolar.

Durante quase uma década, de forma mais ou menos articulada, sindicatos, sociedades científicas, professores do ensino médio e superior de diferentes partes do Brasil mobilizaram-se para reverter a situação da Sociologia no currículo oficial, até que, em 2008, a lei n.º 11.684 revogou o item III da LDB, tornando obrigatório o ensino de Sociologia, na forma de disciplina, ao longo dos três anos do ensino médio.

Foi assim que a Sociologia, em 2008, configurou-se como uma disciplina do ensino médio. Desde então, passou a ser ofertada em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Esse processo foi acompanhado de todo um esforço de parte da comunidade acadêmica e científica para garantir, nos anos seguintes à aprovação da lei n.º 11.684, que se consolidasse como disciplina escolar. A criação ou ampliação de vagas nos cursos de formação de professores, a publicação de livros didáticos, a elaboração de proposta curriculares estaduais e a crescente produção acadêmica relacionada ao ensino de Sociologia foram alguns dos reflexos desse novo cenário. Todavia, é premente indagar em que medida tal produção conseguiu ecoar nos debates públicos

sobre o ensino médio e construir um lugar para a Sociologia, tanto no âmbito da sociedade quanto do Estado, tendo em vista a facilidade com a qual vem sendo retirada, novamente, do currículo.

Referências

- Alonso, A. (1995). *O positivismo de Luís Pereira Barreto e o pensamento brasileiro no final do século XIX*. Instituto de Estudos Avançados.
- Alves, E. M. e Costa, P. R. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, 6(2), 31-52. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626>
- Arantes, P. (1988). O positivismo no Brasil: breve apresentação do problema para um leitor europeu. *Novos Estudos*, 21, 186-194.
- Azevedo, G. C. (2014). *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)* [tese de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9985>
- Azevedo, G. C., Anjos, B. L. y Gesteira, B. M. (2018). As lutas pela presença da Sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 2(2), 31-50. <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/154>.
- Bessa, P. P. (1955). O estudo das Ciências Sociais em Minas Gerais. Em: *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia*, (pp. 299-304). Sociedade Brasileira do Sociologia, 1, 1954, São Paulo.
- Bittencourt, C. (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. Em: M. A. Oliveira y S. M. Ranzi (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. EDUSF.
- Bodart, C. N. e Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 28, 123-145. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>
- Candido, A. (1949). Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia*, 11(3), 275-289.
- Carvalho, L. M. (Org.). (2004). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Unijuí.
- Chervel, A. (1977). *El it fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Cigales, M. (2019). *A Sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares* [tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215065>
- Costa Pinto, L. A. (1947). *O ensino da Sociologia na escola secundária* [tese de doutorado, Universidade do Brasil].
- Costa Pinto, L. A. (1949). Ensino da Sociologia nas escolas normais. *Sociologia*, 11(3), 290-308.
- Costa Pinto, L. A. y Carneiro, E. (1955). *As Ciências Sociais no Brasil*. CAPES.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. Unesp.
- Decreto n.º 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. (1925). Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm
- Decreto n.º 9.890, de 18 de abril de 1931. (1931). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>
- Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. (1890). Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-lei n.º 2.072, de 8 de março de 1940. (1940). Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.
- Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).
- Decreto-Lei n.º 4.12, de 25 de fevereiro de 1942. (1942). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
- Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942). Lei orgânica do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. (1943). Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- Eduardo, O. C. (1949). O ensino dos conceitos básicos da Etnologia. *Sociologia*, 11(3), 327-336.

- Fernandes, F. (1955). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia*, 1, 1954, São Paulo.
- Fiorelli Silva, I. L. (2010). O ensino das Ciências Sociais. Em A. C. Moraes (org.), *Sociologia: ensino médio* (pp. 23-31). Ministério da Educação.
- Fiorelli Silva, I. L. y Alves Neto, H. F. (2020). O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 262-283. 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545
- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, (5), 28-49.
- Gesteira, B. (2016). *A cidadania como objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas* [tese de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes.
- Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. (2008). Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm
- Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Machado, C. S. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, 13(1), 115-142.
- Meucci, S. (2005). A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930). *Caderno CRH*, 18(44), 207-214.
- Meucci, S. (2007). Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco - 1929-1930. *Cronos*, 8(2), 451-474.
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Fapesp.
- Mills, C. W. (1965). *A imaginação sociológica*. Zahar.
- Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002). *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012). *Guia de livros didáticos: PNLD 2012, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2014). *Guia de livros didáticos: PNLD 2015, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Guia de livros didáticos: PNLD 2018, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Moraes, A. C. (Coord.) (2010). *Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*.
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, 15(1), 5-20.
- Moraes, A. C. (2011). Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, 31(85), 359-382. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85>
- Moraes, A. C. (2014). Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, 39, 17-38.
- Moraes, A. C. (2004). O veto: o sentido de um gesto. Em: L. M. G. Carvalho (Org.), *Sociologia e ensino em debate* (pp. 105-111). Unijuí.

- Moraes, T. B. (2007). O Colégio Universitário da Universidade do Brasil: 1937 a 1942. *Seminário Memória, documentação e pesquisa: universidade e os múltiplos olhares de si mesma*, 1, 2007, Rio de Janeiro, Brasil.
- Neuhold, R. R. (2021). Por que debater o ensino de sociologia? perspectivas de professores e intelectuais no Brasil das décadas de 1930 a 1950. #Tear: *Revista De Educação, Ciência E Tecnologia*, 10(2). <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2.a5423>
- Neuhold, R. R. (2020). O ensino de Sociologia e a Revista Sociologia: didática e científica. Em: A. Brunetta, C. Bodart y M. Cigales (Orgs.), *Dicionário do Ensino de Sociologia* (pp. 361-365). Editora Café com Sociologia.
- Neuhold, R. dos R. (2018). A sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. *Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais*, 1(2). <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/90>
- Neuhold, R. R. (2014). *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-17112014-113744>
- O manifesto dos pioneiros da educação nova. (2006). *Revista HISTEDBR On-line*, (número especial), 188-204.
- Oliveira, A. (2013). *A expansão dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais no Nordeste após a lei n. 11.684/08*. [Sesión de conferencia]. Em: 13 Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, Brasil.
- Oliveira, A. (2015). A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. *Revista Eletrônica Esquiseduca*, 6(12), 285-299. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/358>
- Oliveira, A. y Barbosa, V. S. L. (2013). Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, 1(13), 140-162. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>
- Oliveira, O. F. y Jardim, A. P. (2009). O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Revista Eletrônica Perspectivas Sociológicas*, 3.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 179-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303328749005>
- Pierson, D. (1949). Difusão da ciência sociológica nas escolas. *Sociologia*, 11(3), 317-326.
- Resolução CEB n. 3, de 26 junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino médio. Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Rigotto, M. E. y Souza, N. J. (2005). Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, 16(2), 351-375.
- Rios, J. A. (1949). Contribuição para uma didática da Sociologia. *Sociologia*, 11(3), 309-318.
- Roque, Padre. (2000). *Projeto de lei da câmara n. 9, de 14 de abril de 2000*. Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados.
- Santos, M. B. (2004). A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. Em: L. M. Carvalho (Org.), *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio* (pp. 131-180). Unijuí.
- Santos, M. B. (2017). *O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia* [tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Silva, T. (2012). Apresentação. Em: I. Goodson. *Currículo: teoria e história* (pp. 7-13). Vozes.
- Sociedade Brasileira de Sociologia. (1955). *Anais 1. Congresso Brasileiro de Sociologia, 1, 1954*. <https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf>
- Tanuri, L. M. (2000). História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.



Autor: Guillermo Quintero

Técnica: Grabado

La sociología como asignatura escolar en Brasil: una lectura a partir de las reformas educacionales*

Sociology as a School Subject in Brazil: A Reading from the Educational Reforms

A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais

Roberta dos Reis Neuhold** 

Para citar este artículo

Neuhold, R. R. (2023). La sociología como asignatura escolar en Brasil: una lectura a partir de las reformas educacionales. *Pedagogía y Saberes*, (59), 155–169. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17599>

* Artículo sobre la historia de la enseñanza de sociología en Brasil derivado de la tesis doctoral de la autora, titulada *Sociología de la enseñanza de Sociología: los debates académicos sobre la constitución de una asignatura escolar* (Neuhold, 2014). Este estudio recibió el apoyo del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil.

** Doctora en Educación (Universidad de São Paulo). Profesora del área de Ciencias Sociales y del Posgrado en Educación Básica y Profesional del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul, Brasil. roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

Resumen

Este artículo recobra algunos marcos legales de inclusión y exclusión de la sociología en la enseñanza media brasileña para analizar su historia en cuanto asignatura escolar. Inicialmente, dialoga con estudios de la historia de la educación para sugerir que los conflictos en torno a la introducción y la permanencia de la sociología en el currículo ejemplifican las relaciones y los embates entre el campo científico y escolar, de una parte, y la esfera política, de otra. Enseguida, a partir de un esfuerzo de revisión bibliográfica y de una investigación documental cuya principal fuente es la legislación educacional, sigue con la periodización de la sociología en el currículo, de 1980 hasta 2017.

Palabras clave

Enseñanza de sociología; enseñanza media; reforma educacional; Brasil

Abstract

This article recovers some legal frameworks of the process of inclusion (and exclusion) of Sociology in Brazilian high school to propose a reflection on its history as a school subject. First, it dialogues with studies in the field of the history of education to suggest that the conflicts around the introduction and permanence of Sociology in the high school curriculum exemplifies the relations and clashes between the scientific and school fields, on one hand, and the sphere, on the other. Then, based on a bibliographic review and documental research, whose main source is educational legislation, it proceeds with a review of the period of Sociology in the curricula from 1890 to 2017.

Keywords

Teaching sociology; high and middle school; educational reform, Brazil

Resumo

Este artigo recupera alguns marcos legais do processo de inclusão e exclusão da Sociologia no ensino médio brasileiro para analisar sua história enquanto disciplina escolar. Inicialmente, dialoga com estudos da história da educação para sugerir que os conflitos em torno da introdução e permanência da Sociologia no currículo exemplificam as relações e embates entre o campo científico e escolar, de um lado, e a esfera política, de outro. Em seguida, a partir de um esforço de revisão bibliográfica e de uma pesquisa documental cuja principal fonte é a legislação educacional, prossegue com a periodização da Sociologia no currículo, desde 1890 até 2017.

Palavras-chave

Ensino de sociologia; educação secundária; reforma educacional; Brasil

Introducción

Las investigaciones en torno a la enseñanza de la sociología han establecido algunos consensos sobre la temática y uno de ellos con respecto justamente al histórico de su formación como asignatura escolar. Ese histórico se convirtió en un punto casi obligatorio en los trabajos sobre la enseñanza de la sociología que tomaron aliento sobre todo a partir del año 2000 y reafirmó una periodización iniciada por Luiz de Aguiar Costa Pinto (1947; 1949) y Celso Machado (1987), actualizada a lo largo de los años (Moraes, 2003; Santos, 2004; Fiorelli Silva, 2010). Por un lado, es verdad que, aunque largamente difundida, tal periodización ha sido construida, básicamente, a partir de las reformas educacionales. Esa perspectiva ha sido criticada desde, por lo menos, la década de 1970, por los estudios del área de la historia de la educación que se renovaron y se alejaron de análisis centrados en el Estado como agente exclusivo de cambio educacional y dieron visibilidad a los diferentes actores e ideas que forman parte del proceso (Bittencourt, 2003). En esos términos, el presente artículo no innova en sus fuentes, tampoco se renueva en el esfuerzo de reflexión sobre la formación de una asignatura escolar: se apoya en la legislación y, primordialmente, en estudios anteriores que trazan los marcos legales de la formación de la sociología como asignatura escolar. Por su lado, dichos esfuerzos continuos de los investigadores en conectar el estatuto legal de la sociología en la educación escolar con diferentes acontecimientos —sea en la esfera política, económica o social, sea en el campo cultural, científico o académico— por sí mismos justifican el estudio: se escribe una historia hasta el momento silenciada que, más recientemente, ha estado produciendo anclas que posibilitan reunir una serie de trabajos académicos y experiencias de enseñanza en la formación de un área de estudios en el interior de las ciencias sociales y la educación que extrapolan, aunque no ignoren, la perspectiva centrada en el Estado.

Es en ese contexto que se retoma, en el presente artículo, la tarea de registrar la historicidad de la sociología como asignatura escolar. Asumiendo el riesgo de la repetición, el trabajo reúne narrativas ya sedimentadas, más de lo que establece nuevos marcos teórico-metodológicos del análisis. Aun así, se sitúan cambios actuales impuestos al estatuto de la asignatura escolar de la sociología que refuerzan el argumento sobre su inestable condición en las escuelas. Para iniciar, son recuperados estudios de la historia de la educación para caracterizar el currículo como un espacio de conflicto. Enseguida, se retoman

algunos marcos legales y otros acontecimientos que formaron parte del proceso de la formación de la sociología como asignatura escolar.

El currículo como territorio en disputa

La presencia de algunas asignaturas en los currículos escolares comúnmente está revestida de cierta naturalidad (Bittencourt, 2003) e incuestionable relevancia, como si hubieran sido establecidas, en las palabras de Tomaz Tadeu da Silva (2012), “en algún punto privilegiado del pasado” (p. 7) o, en los términos de Ivor Goodson (1997), como si fueran “datos neutrales” (p. 17). Sin embargo, desde por lo menos la década de 1970, los estudios del campo de la nueva sociología de la educación y la historia de las asignaturas escolares desnaturalizaron la presencia de las asignaturas en el currículo, también la analizaron más allá de cuestiones epistemológicas y didácticas. Esos estudios reconocieron el rol político de diferentes agentes —como Estado, parlamentares, sindicatos, asociaciones científicas, profesores, estudiantes, etc.— que se posicionaban delante de la validez de los saberes establecidos en el currículo y delimitaban su legitimidad en cada contexto educativo (Bittencourt, 2003; Forquin, 1992).

Las investigaciones en el campo de la historia de las asignaturas escolares se ampliaron entre las décadas de 1970 y 1980, momento en el que se reconsideraba el lugar de la escuela como mero aparato ideológico del Estado para enunciarla también como “espacio de producción de saber” (Bittencourt, 2003, p. 11). En la época, las investigaciones educativas giraron hacia las relaciones entre educación, sociedad y poder, teniendo como horizonte la superación de desigualdades sociales y culturales. Excediendo los estudios estructuralistas, pero sin descuidar a los intereses de sectores del poder estatal asociados a grupos económicos, los proyectos investigativos se enfocaron en los aspectos sociales más amplios y vinculados al cotidiano escolar (Bittencourt, 2003). Fue en ese contexto que también la historia de la educación se renovó, alejándose de análisis centrados en el Estado como agente exclusivo de cambio educativo y aproximándose de otros campos de investigación, como el de la historiografía.

Las asignaturas escolares emergieron, entonces, como objeto de estudio de las prácticas educativas, contribuyendo a “situar al conjunto de agentes constituidores del saber escolar, especialmente profesores, alumnos y comunidad escolar” (Bittencourt, 2003, p. 13). Desarrolladas casi que simultáneamente,

pero en diferentes contextos, las pesquisas sobre la temática se dedicaron, entre otras cuestiones, a “identificar la génesis y los diferentes momentos históricos en que se constituyen los saberes escolares, visando percibir su dinámica, sus continuidades y discontinuidades en el proceso de escolarización” (Bittencourt, 2003, p. 15). En Francia, André Chervel publicó, en 1977, un estudio sobre la historia de la gramática. Ivor Goodson, en el Reino Unido, promovió discusiones, desde 1981, sobre la historia de la geografía, la música, las ciencias y otras asignaturas escolares. En Portugal, los primeros trabajos en el área fueron publicados en los últimos años de la década de 1980, centrándose en la constitución de la historia como asignatura escolar. El mismo tema fue desarrollado en Brasil por Circe Bittencourt que publicó, en 1990, *Pátria, civilização e trabalho*¹.

La nueva sociología de la educación también explicitó la arbitrariedad presente en los procesos de selección y organización de los contenidos de enseñanza, por medio justamente de la historización del currículo. De acuerdo con Silva (2012), Goodson lideró uno de los primeros proyectos investigativos que consiguió, de hecho, cumplir la promesa de la nueva sociología de la educación de recurrir a la historia para analizar el carácter contingente de los procesos educativos. El autor investigaba la fabricación del currículo entendiéndolo no como un dato neutral en la realidad, sino, antes, como un artefacto social e histórico, sujeto a cambios y fluctuaciones y “concebido para realizar determinados objetivos humanos” (Goodson, 1997, p. 17). La interpretación de ese currículo solo se realizaría a partir de la dinámica social que lo moldó y no de la mera descripción de su organización como conocimiento escolar en determinado periodo de la historia. De esa forma, Goodson alertaba para el apremio de no comprender el currículo como un proceso evolutivo de progresivo perfeccionamiento. Antes, cabría al investigador diagnosticar rupturas y captar los diferentes significados a ellos atribuidos (Silva, 2012).

Una historia de la sociología como asignatura escolar

La historia de la sociología en la educación básica brasileña es primorosa para la reflexión sobre el currículo como un artefacto histórico y social, propuesto por Goodson (1997). Presente en los establecimientos brasileños de enseñanza secundaria y en las escuelas normales de formación de profesores

entre las décadas de 1920 y 1940, con algunos registros anteriores que remiten al siglo XIX, la Sociología, en 2008, se convirtió en asignatura obligatoria de los tres años de la enseñanza media, nivel de enseñanza que atiende a jóvenes prioritariamente del grupo etario entre los 15 y los 18 años. A partir de entonces, pasó a ser ofertada en todas las escuelas brasileñas, públicas y privadas. En 2016, sin embargo, cambios en la esfera política brasileña pusieron nuevamente la condición de asignatura escolar de la Sociología en jaque: una reforma de la enseñanza media, elaborada de prisa por el Ministerio de Educación y en rebeldía de la participación de la comunidad escolar y académica, en un contexto de golpe institucional (Fiorelli Silva y Alves Neto, 2020), diseñó una propuesta de currículo que, entre otros aspectos, volvió a sugerir que los contenidos de sociología estuvieran dispersos en la forma de “estudios y prácticas” y no organizados en una asignatura.

Esa condición de inestabilidad de la Sociología en las reformas educacionales apunta al ejemplo de una asignatura con “reales problemas de supervivencia”, para utilizar los términos de Goodson (2008). Por eso, una lectura sobre su lugar en el currículo abre caminos para formular “puntos de interrogación sobre los objetivos sociales y políticos de la enseñanza” (Goodson, 1997, p. 93). Es lo que se hace en las próximas secciones, en las cuales algunas reformas educacionales brasileñas e ideas pedagógicas son recuperadas para destacar los marcos de la historia de la Sociología como asignatura escolar en Brasil, así como el tejido social y político en el que estuvo inmersa.

El ensayo laico y positivista: la Reforma Benjamin Constant (1890)

Los primeros registros de la Sociología como asignatura escolar en Brasil remiten al Decreto n.º 981, del 8 de noviembre de 1890, firmado por el general Benjamin Constant, ministro, en aquel entonces, al frente del Ministerio de los Negocios de la Instrucción Pública, Correos y Telégrafos durante el gobierno provisorio que inauguró el periodo que la historiografía acordó llamar de Primera República. El decreto incluía a la Sociología no solo en la enseñanza secundaria, ofertada por el Gimnasio Nacional, sino también en las escuelas normales (que formaban profesores de la enseñanza primaria) y en los colegios militares. Objetivaba conjugar ciencia e instrucción pública en nombre de un proyecto civilizador conservador, con objeto de educar una juventud

1 N. T.: *Patria, civilización y trabajo*.

consciente moral y científicamente (Alonso, 1995), más allá de formar liderazgos políticos y cuadros para la burocracia (Alves y Costa, 2006). Al mismo tiempo, en consonancia con la Primera Constitución de la República que determinaba la laicización de la enseñanza impartida en las escuelas estatales (Cunha, 2007), deshacía el currículo académico hasta entonces vigente, con una fuerte tendencia humanista y religiosa heredada del catolicismo y del derecho filosófico y metafísico. Cabe recordar que ese proyecto era capitaneado por sectores de la sociedad que ganaban lugar en el escenario nacional, aspirando a la creación de un régimen federativo que cumpliera sus intereses, sin dispensar herencias coloniales, como la esclavitud y el latifundio (Arantes, 1988).

No es del todo exagerado afirmar que la reforma instituida por Benjamin Constant bebía en el manantial del positivismo comtiano e instauraba un clima de opinión trasmutado en “uno de los grandes mitos de nuestra vida intelectual y política” (Arantes, 1988,

p. 185). Reproducía, por ejemplo, el principio de la complejidad ascendente, obedeciendo a la clasificación de las ciencias positivas propuesta por Auguste Comte en su *Curso de Filosofía Positiva*, obra publicada en París entre 1830 y 1842. Por eso, la organización del currículo partía de la ciencia más elemental con dirección a la más compleja, del mundo natural al social: primero se estudiaba la Matemática y la Astronomía, pasando por la Física, la Química y la Biología, hasta alcanzar la más compleja de las ciencias, la Sociología o la Física Social, en el último año de la enseñanza secundaria. Así, en la Reforma Benjamin Constant, Geometría y Cálculo se integraban a las asignaturas del tercer año de la enseñanza secundaria, Mecánica y Astronomía en el cuarto, Física y Química en el quinto, Biología en el sexto, y, finalmente, Sociología y Moral en el séptimo año, al lado de Nociones de Derecho Patrio y Economía Política (Decreto 981 de 1890), según la sistematización de la tabla 1:

Tabla 1. *Asignaturas de la enseñanza secundaria, según la Reforma Benjamin Constant (1890)*

1.º año: Aritmética; Portugués; Francés; Latín; Geografía Física, especialmente de Brasil; Diseño; Gimnasia; Música.
2.º año: Geometría; Portugués; Francés; Latín; Geografía Política y Económica; Diseño; Gimnasia; Música.
3.º año: Geometría General y su complemento algebrico; Geometría Descriptiva; Francés; Latín; Inglés; Diseño; Gimnasia; Música.
4.º año: Mecánica y Astronomía; Inglés o Alemán; Griego; Diseño; Gimnasia; Música.
5.º año: Física General; Química General; Inglés o Alemán; Griego; Diseño; Gimnasia; Música.
6.º año: Biología; Meteorología; Historia Universal; Diseño; Gimnasia.
7.º año: Sociología y Moral; Nociones de Derecho Patrio y de Economía Política; Historia de Brasil; Historia de la Literatura Nacional; Gimnasia.

Fuente: Decreto 981 del 8 de noviembre de 1890.

Ese marco legal de los principios de la historia de la Sociología como asignatura escolar, propuesto inicialmente por Costa Pinto (1947) y actualizado por Celso Machado (1987), fue posteriormente cuestionado en lo que dice respecto a su real efectividad y alcance (Santos, 2004; Meucci, 2011; Moraes, 2011). Eso porque la reforma educacional de 1890 no fue efectivamente implementada, al menos en lo que se refiere a la enseñanza de sociología. Con la muerte de su idealizador, Benjamin Constant, en 1891, aquel nuevo reglamento para la enseñanza primaria y secundaria fue olvidado y definitiva-

mente ratificado en 1901, por el presidente Epitácio Pessoa. Sin embargo, hay estudios que apuntan a la repercusión de esa reforma en ámbito regional, incluyendo contenidos de Sociología, por ejemplo, en el Estado de Sergipe —en la forma de la asignatura Sociología, Moral, Nociones de Economía Política y Derecho Patrio (Alves y Costa, 2006)— y de Amazonas (Bodart y Cigales, 2021). Más allá de esas experiencias regionales, la reforma también abrió precedentes para la larga e intermitente historia de la sociología en el currículo escolar, hoy todavía en curso.

Los vientos renovadores y la ascensión de las ciencias modernas al currículo: de la Reforma Rocha Vaz (1925) a la Francisco Campos (1931-1932)

Treinta y cinco años después de la propuesta de Benjamin Constant, la Reforma Rocha Vaz (Decreto 16.782-A de 1925) incluyó la Sociología en la matriz curricular de la enseñanza secundaria², con vistas a “fortalecer la cultura media general del país”. En los artículos 47 y 48, se establecían los componentes curriculares integrantes del conjunto de estudios de la enseñanza secundaria, posicionando a la sociología en el último año de aquel nivel de enseñanza (ver tabla 2).

Conviene apuntar que Brasil es un Estado federal y que, hasta finales de la década de 1920, las reformas educacionales solo atendían al sistema de enseñanza del Distrito Federal, más propiamente el Gimnasio Nacional³. Aun así, se presentaban como modelo para otras unidades de la federación, sobre todo porque facultaban a las escuelas estatales a que adoptasen una organización curricular semejante a la posibilidad de someter a sus alumnos a los exámenes de madurez. En caso de que sí fueran aprobados, los jóvenes podrían ingresar en las instituciones de enseñanza superior sin la necesidad de pasar por otras pruebas (Cunha, 2007). Por eso, aunque restringidas a las escuelas de Rio de Janeiro, las reformas educativas federales inspiraban reformas en las unidades de la federación.

Tabla 2. Asignaturas de la enseñanza secundaria, conforme a la Reforma Rocha Vaz (1925) y Francisco Campos (1931)

<p>Reforma Rocha Vaz (Decreto 16.782-A de 1925)</p>	<p>1.º año: Portugués; Aritmética; Geografía; Historia Universal; Francés; Instrucción Moral y Cívica; Diseño; Gimnasia. 2.º año: Portugués; Aritmética; Geografía; Historia Universal; Francés; Inglés o Alemán; Latín; Diseño; Gimnasia. 3.º año: Portugués; Historia de Brasil; Francés; Álgebra; Inglés o Alemán; Latín; Diseño; Gimnasia. 4.º año: Portugués; Latín; Geometría y Trigonometría; Historia de Brasil; Física; Química; Historia Natural; Diseño; Gimnasia. 5.º año: Portugués (Nociones de Literatura); Cosmografía; Latín; Física; Química; Historia Natural; Filosofía; Diseño; Gimnasia. 6.º año: Literatura Brasileña; Literatura de las Lenguas Latinas; Historia de la Filosofía; <u>Sociología</u>.</p>
<p>Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890 de 1931)</p>	<p>Curso jurídico (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Latín; Literatura; Historia de la Civilización; Nociones de Economía y Estadística; Biología General; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Latín; Literatura; Geografía; Higiene; <u>Sociología</u>; Historia de la Filosofía.</p> <p>Cursos de Medicina, Farmacia y Odontología (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Alemán o Inglés; Matemática; Física; Química; Historia Natural; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Alemán o Inglés; Física; Química; Historia Natural; <u>Sociología</u>.</p> <p>Cursos de Ingeniería ou Arquitectura (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Matemáticas; Física; Química; Historia Natural; Geografía y Cosmografía; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Matemáticas; Física; Química; Historia Natural; <u>Sociología</u>; Diseño.</p>

Fuente: Decreto 16.782-A de 1925 y Decreto 19.890 de 1931.

² Como las nomenclaturas cambian a lo largo de las reformas educacionales, conviene subrayar que la enseñanza secundaria daba atención a estudiantes a partir de los once años, correspondiendo a lo que sería denominado en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) como años finales de la enseñanza fundamental y los dos años iniciales de la enseñanza media. A la época, la enseñanza secundaria comprendía seis años posteriores a la enseñanza primaria.

³ Antiguo Instituto Nacional de Instrucción Secundaria y actual Colegio Pedro II.

De acuerdo con Tanuri (2000), aún en la década de 1920, la sociología una vez más era mencionada en los cursos de formación de profesores ofertados por las escuelas normales de algunos estados brasileños —como Minas Gerais (Decreto 7.979-A de 1927) y Pernambuco (acto 1.239 de 1928)— y del Distrito Federal (decretos 3.281 de 1928 y 2.940 de 1928), recordando que ya había sido citada por la Reforma Benjamin Constant como componente curricular de aquellas instituciones. Bajo inspiración escolanovista, fueron incluidas asignaturas en la formación profesional como la Sociología, la Historia de la Educación, la Biología, la Higiene, el Diseño y los Trabajos Manuales.

Entre 1931 y 1932, la Reforma Francisco Campos le dio proyección nacional a la enseñanza de Sociología en la primera reforma educacional de la enseñanza secundaria válida para todo el territorio nacional. El Decreto 19.890 de 1931 dividió la enseñanza secundaria en dos ciclos. El primero, denominado *fundamental*, mantuvo un carácter de formación general y duración de cinco años. El segundo ciclo, denominado *complementario*, consistía en una formación propedéutica, en la que el estudiante debía elegir una de las tres modalidades disponibles según el curso que pretendía seguir en la educación superior: Cursos Jurídicos; de Medicina, Farmacia y Odontología; o de Ingeniería y Arquitectura. El ciclo complementario se asoció directamente con universidades (Neuhold, 2021), en estados brasileños como Río de Janeiro (Moraes, 2007), São Paulo (Neuhold, 2014) y Minas Gerais (Bessa, 1955). Con una duración de dos años, ofreció la sociología en la última serie de las tres modalidades de curso, como se muestra en la tabla 2. Además, mantuvo Sociología entre los contenidos de los exámenes finales, equivalente a un examen de calificación para el nivel superior de educación (Neuhold, 2021).

En cuanto a la carga horaria semanal, en los Cursos Jurídicos se sumaban cuatro horas de clases de Sociología y, en los demás, tres. A la época, se asociaba la sociología a la formación de profesionales, notablemente de profesores, en una concepción más pragmática de un campo del conocimiento que desarrollaría en los jóvenes la capacidad de investigar y de proponer soluciones para los problemas nacionales (Santos, 2004).

El texto de la Reforma Francisco Campos traducía algunas reivindicaciones presentes en el *Manifiesto de los Pioneros de la Educación*, de 1932. En oposición a la Iglesia católica que intentaba recuperar la hegemonía en el campo pedagógico, el manifiesto expresaba públicamente un conjunto de intenciones de la Escuela Nueva, ramo renovador del debate

educacional (Saviani, 2010; Santos, 2004). Las ideas sistematizadas en aquel documento por un grupo de educadores de la época —entre los cuales se encuentra Fernando de Azevedo, profesor de Sociología de la Universidad de São Paulo y presidente, durante décadas, de la Sociedad Brasileña de Sociología— corroboraron la importancia de incluir ciencias modernas como la sociología y la psicología en la escuela. También criticaron la enseñanza superior centrada en las profesiones liberales y defendieron la fundación de instituciones de enseñanza superior que desempeñaran, “la tríplice función que le cabe de elaboradora o creadora de ciencia (investigación), docente o transmisora de conocimientos (ciencia hecha) y de vulgarizadora o popularizadora, por las instituciones de extensión universitaria, de las ciencias y las artes” (“O manifesto dos pioneiros da educação nova”, 2006, p. 199).

“El manifiesto de los pioneros de la educación nueva” criticaba la formación de profesores, tal y como estaba organizada, considerándola incapaz de proporcionar la necesaria preparación para el magisterio. En aquel contexto fueron creados los primeros cursos de grado en Ciencias Sociales en Brasil: en São Paulo, en la Escuela Libre de Sociología y Política (1933) y en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo (1934); en Rio de Janeiro, en la Universidad del Distrito Federal (1935); en Paraná, en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (1938). En el mismo periodo, dos profesores de la enseñanza secundaria —Antenor Romano Barreto y Emílio Willems— crearon el primer y más duradero periódico brasileño de ciencias sociales: *Sociología: Revista Didáctica y Científica* (Neuhold, 2020). Así, la presencia de la sociología en la enseñanza secundaria también fue estratégica en el proceso de consolidación de un cuadro intelectual e institucional de las ciencias sociales en el país. En verdad, “fue por la dimensión de la enseñanza que, inicialmente y oficialmente, la Sociología se instaló en Brasil” (Fiorelli Silva, 2010, p. 16).

No en vano, varios intelectuales participaron de la implementación de la asignatura en diferentes unidades federativas, tanto en la enseñanza secundaria como en las escuelas normales: Fernando de Azevedo en Rio de Janeiro y en São Paulo; Gilberto Freyre y Carneiro Leão en Pernambuco; Donald Pierson y Roger Bastide en Santa Catarina, para presentar algunos ejemplos (Meucci, 2005; 2007; 2011; Santos, 2004). Ellos figuraron, todavía, como autores de manuales didácticos, de colecciones y traducciones de textos sociológicos, de periódicos y de diccionarios, más allá de presentar comunicaciones y artículos en congresos y periódicos (Meucci, 2011; Neuhold, 2014; 2020).

Sin embargo, Costa Pinto y Carneiro (1955) concluyeron que la Reforma Francisco Campos no cumplió con sus promesas. En el caso de la enseñanza de sociología, sus programas se quedaron a cargo de personas sin vínculos con las ciencias sociales. El propio Francisco Campos asumió una posición contradictoria: aquel escolanovista que le dio tono renovador a la educación brasileña fue el mismo que insertó la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales (Decreto 19.941 de 1931) y redactó la Constitución Federal de 1937 que instituyó uno más de los episodios más autoritarios de la historia política brasileña, conocido como Estado Nuevo (Saviani, 2010). En ese aspecto, cabe relativizar la amplitud de los vientos renovadores del periodo. Las ideas liberales propagadas por los escolanovistas coexistían con la presencia de intelectuales católicos, que subrayaban el ramo conservador de la enseñanza de la Sociología en la escuela (Oliveira, 2013; Cigales, 2019).

De la Reforma Capanema (1942) a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1961)

La sociología perdió su estatuto de obligatoriedad justamente bajo el Estado Nuevo, más propiamente bajo la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria (Decreto-Ley 4.244, 1942) y bajo otros decretos-leyes del periodo, que, juntos, se conocen como la Reforma Capanema, refiriéndose al ministro de Educación de Getúlio Vargas entre 1934 y 1945. La enseñanza secundaria fue entonces dividida en dos ciclos, con duración de cuatro y tres años respectivamente: el gimnasial, que le daría al estudiante, en los términos de la ley, “elementos fundamentales” de ese nivel de enseñanza; y el colegial, subdividido entre el clásico y el científico, el primero posibilitaba un mayor conocimiento de la filosofía y las letras antiguas, el segundo dirigido hacia las ciencias (Decreto-Ley 4.244, 1942). La sociología no fue mencionada en ninguno de los decretos.

De acuerdo con Santos (2004,), la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria buscó “desvincular formalmente la enseñanza secundaria de la enseñanza superior, dándole un proyecto pedagógico propio” (p. 143). Fueron entonces extintos los colegios universitarios y, junto con ellos, asignaturas consideradas más preparatorias para la enseñanza superior —caso de la Sociología y la Geofísica— que formativas para la enseñanza secundaria (Santos, 2004).

Lo que se observa es la retomada de una concepción humanística clásica, más porosa a la religión y a la educación moral y cívica, hacia las cuales fue agregada

la instrucción militar (a los estudiantes del sexo masculino mayores de 16 años) y premilitar (a los menores de 16) (Decreto-Ley 4.244 de 1942), alineados con el régimen político autoritario vigente. La Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria citaba incluso la “formación de una conciencia patriótica de modo especial por la fiel ejecución del servicio cívico propio de la Juventud Brasileña”, con alusión a una organización establecida por el Decreto-Ley 2.072 de 1940, que disponía sobre “la obligatoriedad de la educación cívica, moral y física de la infancia y la juventud”, organizando “una institución nacional denominada Juventud Brasileña”, en los moldes, según Santos (2004), de la Juventud Nazista y la Fascista existente en Italia. En su artículo 7.º, el decreto establecía:

La educación impartida por la Juventud Brasileña será base y complemento de la educación impartida por la escuela y prolongamiento de la educación impartida por la familia. Entre la Juventud Brasileña, la escuela y la familia, habrá continuado el entendimiento y los estrechos vínculos de cooperación.

Art. 8.º La Juventud Brasileña prestará culto constante a la Bandera Nacional. Será el Himno Nacional la expresión de su fervor a cada día.

Art. 9.º Serán adoptados por la Juventud Brasileña, como símbolos de su unidad moral, un estandarte y un cántico propios.

Art 10.º La Juventud Brasileña hará el encuadramiento de toda la infancia comprendida entre 7 y 11 años y de toda la juventud incluida en la edad de 11 a 18 años.

Se formará la conciencia patriótica de modo especial por la fiel ejecución del servicio propio de la Juventud Brasileña, de conformidad a sus prescripciones. (Decreto-Ley 2.072 de 1940).

Intelectuales de la época interpretaron la reforma como un acto autoritario de menosprecio a la difusión de nociones científicas sobre la organización social, política y económica brasileña como objeto de instrucción e instrumento de educación (Costa Pinto, 1947; Costa Pinto y Carneiro, 1955). El proyecto escolanovista de apropiación de artes modernas del saber, como la sociología y la psicología, perdía espacio por el ramo católico y conservador liderado por Amoroso Lima en el contexto de un gobierno totalitario (Santos, 2004). O, desde el punto de vista de Saviani (2010), había un equilibrio entre esas dos vertientes del pensamiento educativo: durante la era Getúlio Vargas (1930-1945), los escolanovistas, aunque bajo el autoritario Estado Nuevo (1937-1945), no dejaron de ocupar cargos administrativos en el gobierno federal; este, aunque estaba vinculado a los católicos, no abandonó a la

Escuela Nueva, incluso porque “los principios de la educación cristiana así como los principios renovadores no tenían valor en sí, sino que eran vistos como instrumentos de acción política” (Saviani, 2010, p. 270). En otros términos, las ideas pedagógicas centradas en el orden social no serían incompatibles con la renovación y la modernización escolanovista. La misma sociología podría servir, en el currículo, tanto a propósitos conservadores como progresistas (Oliveira, 2013).

Conviene destacar, aún en el ámbito de las reformas educacionales de Capanema, que la mayor parte de los decretos-leyes versaban sobre la educación profesional, estructurando la enseñanza industrial (Decreto-Ley 4.073 de 1942), reformando la enseñanza comercial (Decreto-Ley 6.141 de 1943) e instituyendo el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) (Decreto-Ley 4.048 de 1942). Comenzaron a ser establecidas intersecciones entre la enseñanza técnica y la secundaria: la técnica era subdividida, sumando al ya existente nivel básico (direccionado a la formación más elemental del trabajador manual) también una enseñanza profesional de nivel mediano, la cual, por medio del decreto 4.127 de 1942, fue equiparada a la enseñanza secundaria.

Con la Reforma Capanema, la Sociología fue excluida de la enseñanza secundaria, aunque haya mantenido su lugar en las escuelas normales. Aun así, datan de las décadas de 1940 y 1950 algunos de los textos más conocidos sobre el lugar de la sociología en la enseñanza secundaria. Ese fue el caso de la comunicación de Florestan Fernandes (1955) en el primer Congreso Brasileño de Sociología, en 1954, titulada “La enseñanza de sociología en la escuela secundaria brasileña”, y de los acalorados debates de ella decurrentes emprendidos por nombres como Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Oracy Nogueira y Guerreiro Ramos (Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955). Algunos años antes el periódico *Sociologia* también publicaba una colección de artículos bajo el título “Symposium sobre la Enseñanza de Sociología y Etnología”, con autoría de Antonio Candido (1949), Donald Pierson (1949), José Arthur Rios (1949), Costa Pinto (1949) y Octavio da Costa Eduardo (1949).

Las décadas que siguieron a la Reforma Capanema no revirtieron la condición de la sociología en el currículo escolar, aunque hayan sido abiertas brechas para ser ofertada en la enseñanza secundaria. La Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley 4.024 de 1961) corroboró la organización de la enseñanza establecida en la década de 1940, pero le dio autonomía a los estados en la selección de asignaturas complementares y optativas. Según los términos del

§ 1.º del artículo 35, sería competencia del Consejo Federal de Educación “indicar, para todos los sistemas de enseñanza media, hasta cinco asignaturas obligatorias, debiendo los consejos estatales de educación completar su número y relacionar las de carácter optativo que pueden ser adoptadas por los establecimientos de enseñanza” (Ley 4.024, 1961). Con esta determinación, se abrió la posibilidad a los sistemas de enseñanza de adoptar, entre otros componentes curriculares, la sociología, lo que habría ocurrido, por ejemplo, en el estado de São Paulo, donde fue incluida como asignatura optativa de los cursos clásico, científico y ecléctico, a partir de la Resolución n.º 7, del 23 de diciembre de 1963, del Consejo Estatal de Educación (Santos, 2004). Conforme señala Santos (2004), sin embargo, “la decisión de ofrecer las asignaturas optativas era de las escuelas” (p. 144), y, no existiendo recursos humanos, ofrecían apenas las asignaturas obligatorias y complementarias. En otros términos, “la oferta de la sociología, en ese periodo, era más una posibilidad que una realidad” (Santos, 2004, p. 144).

De la profesionalización obligatoria de la enseñanza secundaria bajo los ideales tecnicistas hasta el regreso al currículo bajo la apertura democrática

El 11 de agosto de 1971, la Ley 5.692 fijó nuevas directrices y bases para la educación nacional y estableció la profesionalización obligatoria de la enseñanza secundaria, en un periodo en el que la tasa de analfabetismo alcanzaba un 40 % de la población brasileña (Rigotto y Souza, 2005). Los intelectuales de la dictadura civil-militar, bajo la cual el país vivió entre 1964 y 1985, entendían que, con tal medida, conseguirían, por un lado, enfrentar la creciente necesidad de mano de obra calificada, y, por otro lado, contener la alta demanda por vacantes en la enseñanza superior, a fin de cuentas, teniendo una profesión al concluir la enseñanza secundaria no habría razones que los jóvenes dieran continuidad a los estudios (Santos, 2004).

La profesionalización compulsoria de la enseñanza secundaria, establecida por la Reforma Jarbas Passarinho, tuvo impactos profundos en la organización de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Las escuelas normales, por ejemplo, pasaron a integrar el cuadro general de profesionalización de la enseñanza secundaria, convirtiéndose en una

más de varias habilitaciones ofertadas. Perdía, en ese aspecto, su estatuto de escuela especializada, lo que se desdobló en un proceso creciente de desnaturalización de la formación docente (Tanuri, 2000). También la enseñanza de la sociología fue afectada con tal reforma. Con respecto a las escuelas normales, desde 1928, perdió su carácter de obligatoriedad (Santos, 2004).

En 1982, la discusión sobre la presencia de la Sociología en el currículo de la educación básica sería retomada durante la apertura democrática, después de dieciocho años de dictadura civil-militar. La Ley 7.044 de 1982 alteró a la Ley 5.692 de 1971, dándole mayor autonomía a los sistemas estatales de enseñanza. De ese modo, en varias unidades federativas, comenzaron a tramitar proyectos de ley y otras medidas legales que disponían sobre la enseñanza de la sociología en las escuelas (Azevedo, 2014), lo que resultó en su reincorporación a la matriz curricular de algunas redes, aunque no necesariamente en la práctica, sino al menos en la legislación. Comenzó también a marcar presencia en la educación profesional integrada a la enseñanza media, aunque con una o dos clases semanales en una de las series de la enseñanza media (Oliveira, 2013).

En 1996, la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional estableció que, al final de la enseñanza media, los estudiantes deberían demostrar “dominio de los conocimientos de filosofía y sociología necesarios al ejercicio de la ciudadanía” (Ley 9.394, 1996). En 1998, las *Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza media* (Resolución CEB/CNE n.º 3, del 26 de junio) sistematizaron los principios y las directrices de la educación inscritos en aquella ley. Al reglamentar la situación de la sociología en el currículo, acabaron por negarle el estatuto de asignatura, esto indicó que sus contenidos podrían ser abordados por los diferentes componentes curriculares. Obsérvese que esa visión reduccionista generalmente es direccionada a aquellas asignaturas con “dificultades de supervivencia” (Goodson, 2008, p. 63). El mismo trato no sería dispensado a la Lengua Portuguesa o a las Matemáticas, cuyos contenidos —¿por qué no?— como bien argumenta Moraes (2004), pasada la fase inicial de alfabetización, podrían muy bien ser (y, en parte, lo son) contemplados en los componentes curriculares de Biología, Química, Física, Sociología, Física y así por adelante⁴.

A pesar de ese (no) lugar destinado a la sociología, le fue reservada una sección en las publicaciones del Ministerio de Educación que, desde el final de la década de 1990, intentaba orientar la selección de contenidos de enseñanza de diferentes componentes curriculares y discutir sus aspectos epistemológicos, didácticos y metodológicos. Fue el caso de los *Parámetros Curriculares Nacionales* (PCN) (Ministério da Educação, 2000), de los *PCN+* (Ministério da Educação, 2002) y de las *Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media* (OCN) (Ministério da Educação, 2006).

Conviene apuntar que, desde la década de 1990, en la estela de la legislación que asumió la consolidación de los derechos sociales, civiles y políticos también como un problema de la educación formal, la sociología llegó a ser asociada a la formación para la ciudadanía, uno de los principios y fines de la educación nacional (Gesteira, 2016). Discurso criticado en el medio académico —a final de cuentas, no cabría a un componente curricular resolver un problema social y, sí, posibilitar reflexiones sociológicamente basadas sobre la realidad—, se dijo que aunque no fuera su prerrogativa, tal formación adquiriría contornos más objetivos a partir de los contenidos de sociología. En las OCN (Ministério da Educação, 2006), la *imaginación sociológica*, en los términos de Wright Mills (1965), sería la contribución para abrir nuevas perspectivas para que los jóvenes se situaran en un mundo en transformación. Más tarde, Amaury César Moraes (2014), uno de los autores del volumen sobre la sociología de las mencionadas OCN, problematizó la cuestión a partir de las representaciones construidas en torno a la enseñanza de la sociología, poniéndolo en la encrucijada entre, de un lado, una supuesta neutralidad científica, y, de otro, la participación política. El autor concluye enfatizando el potencial de la sociología “de alfabetización científica, al equipar estudiantes con teorías y métodos, llevándolos a la conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven” (Moraes, 2014, p. 17). Esa es una de las reflexiones que se profundizan a lo largo de los años 2000, sobre todo después de la conquista de la autonomía de la Sociología como asignatura escolar en la educación básica.

La deseada autonomía en cuanto asignatura escolar: la Ley 11.684 (2008)

En la década del 2000, las movilizaciones de científicos sociales, sociedades científicas, sindicatos, profesores de la educación básica y de la enseñanza

4 En general, el plan de estudios de la escuela secundaria comprende las materias de Portugués, Inglés y Español, Educación Física, Arte, Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Filosofía y Sociología.

superior para garantizar la autonomía de la sociología en la enseñanza media ganaron proyección (Moraes, 2011; Azevedo *et al.*, 2019; Oliveira y Jardim, 2009). Desde la década de 1990, tramitaba en el Congreso el proyecto de Ley 3.178-B de 1997 que cobraba una redacción más clara sobre el lugar de la sociología en el currículo, en el cual se le garantizaba autonomía y se establecía su obligatoriedad. El proyecto (Roque, 2001) fue aprobado en el Senado en septiembre de 2001, pero fue vetado integralmente por el entonces presidente de la República, el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, dos meses después, apoyado en el argumento de escasez de recursos humanos y financieros, o sea, no habría profesores para suplir la demanda ni presupuesto para contratarlos (Moraes, 2004). Por un lado, el veto de Cardoso respaldó medidas semejantes en algunos Estados, como São Paulo, donde el gobernador Geraldo Alckmin, del mismo partido del entonces presidente, vetó integralmente el proyecto de ley que establecía la inclusión de la sociología y la filosofía en la enseñanza media. Por otro lado, en otras unidades de la federación, el Legislativo y el Ejecutivo aprobaron la inclusión de la Sociología, caso de Santa Catarina en 2001 y de Piauí en 2002 (Carvalho, 2004).

En 2008, la Ley 11.684 revocó el ítem III de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, tornando obligatoria la enseñanza de la sociología a lo largo de los tres años de la enseñanza media en todas las escuelas brasileñas. Ese cambio fue, a lo largo de la historia de la educación brasileña, el más efectivo en lo que dice respecto a la enseñanza de la sociología. Eso porque no se redujo a una adecuación legal, sino a todo un arreglo de políticas públicas. Implicó, por ejemplo, la creación de nuevos cursos de pregrado en Ciencias Sociales⁵ en las universidades públicas o la ampliación de vacantes (Oliveira, 2015), así como la promoción de programas de iniciación a la docencia y de residencia pedagógica (Oliveira y Barbosa, 2013; Santos, 2017). La sociología también fue incluida en el Programa Nacional del Libro Didáctico (Ministério da Educação, 2012; 2014; 2017) y en publicaciones del Ministerio de Educación para subsidiar su enseñanza (Moraes, 2010). Las unidades de la federación, a su turno, estructuraron propuestas curriculares, algunas desarrollando materiales didácticos específicos para la sociología. También hubo una importante convergencia de esas políticas públicas con la actuación de sociedades científicas (especial-

mente de la Sociedad Brasileña de Sociología y de la recién creada Asociación Brasileña de Enseñanza de Ciencias Sociales) y de universidades para cualificar el debate y verificar la efectividad de la ley.

Antes de completar una década de permanencia ininterrumpida en la educación básica, las modificaciones a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional por medio de la Ley 13.415 de 2017 volvieron imprecisa la posición de la sociología en el currículo escolar. En contraposición a la antigua redacción, según la cual “serán incluidas la Filosofía y la Sociología como asignaturas obligatorias en todas las series de la enseñanza media”, el nuevo texto menciona la obligatoriedad de “estudios y prácticas de Educación Física, Arte, Sociología y Filosofía”. En otros términos, desobliga a las escuelas de garantizar la autonomía de la sociología en la forma de un componente curricular para abrir la posibilidad de abordar sus contenidos, nuevamente, de forma dispersa por otras asignaturas.

Conviene puntuar que el currículo organizado en asignaturas fue apenas una entre diversas alternativas de estructurar la educación escolar a lo largo de la historia de la enseñanza (Goodson, 2008). “Arquetipo de la división y la fragmentación del conocimiento en nuestras sociedades”, la asignatura escolar como núcleo del currículo habría sido la etapa “opuesta y reaccionaria” siguiente a los movimientos democráticos que reivindicaron la apertura de las escuelas a las masas (Goodson, 2008, p. 28). Las instituciones de enseñanza se sometieron a una “reestratificación de acuerdo a un currículo que tenía como núcleo las asignaturas”, lo que representó tanto la fragmentación (dada la división del conocimiento en diferentes asignaturas) como la internalización (visto que los debates extrapolaban a la escuela, para ser desarrollados en los límites de las asignaturas) de las luchas en pro de la enseñanza pública (Goodson, 2008, pp. 30-31).

Aunque siguiendo a Goodson (2008), el currículo organizado por asignaturas silenció y marginalizó modelos curriculares alternativos. La organización curricular en asignaturas fue de tal forma naturalizada que comenzó a pasar desapercibida en las discusiones sobre cambios curriculares. En Brasil, por ejemplo, desde mediados de la primera década del siglo XXI, el Ministerio de Educación intentó reavivar el debate sobre la organización curricular por áreas del conocimiento, pero, en muchos discursos, esa propuesta resultó convenientemente direccionada para asignaturas, para una vez más usar los términos de Goodson (2008), “con status inferiores, patrones de carrera poco significativos y hasta con problemas reales de supervivencia” (p. 63), como sería el caso de la Sociología.

5 En Brasil, en general, los cursos de Ciencias Sociales reúnen las áreas de Sociología, Ciencias Políticas y Antropología. La especialización en una de esas tres áreas generalmente se lleva a cabo en posgrado. Así, los profesores de Sociología se forman en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Consideraciones finales

Los antecedentes de la Sociología como asignatura escolar en Brasil remiten al siglo XIX y a la propuesta de implementarla en la enseñanza secundaria, en las escuelas normales de formación de profesores y en los colegios militares, en una reforma educativa con tono conservador y moralizante, que reproducía la jerarquización de las ciencias definida por Auguste Comte. Pasan, todavía, por las reformas educacionales de los años 1920 y 1930 (que, de forma más efectiva y amplia, comenzaron a incluir la Sociología en los cursos secundarios y en las escuelas normales en ámbito nacional, bajo embates entre la perspectiva liberal y la católica), y, en la década siguiente, por la Reforma Capanema (que eliminó a la Sociología del rol de asignaturas obligatoria), atravesando los años de la dictadura civil-militar (sin porosidad para la enseñanza de la sociología). En la reapertura democrática, la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* de 1996, las *Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media* y las publicaciones del Ministerio de Educación reconocían la presencia de la sociología, pero se exogeron de garantizarle un espacio como asignatura escolar.

Durante casi una década, de forma más o menos articulada, sindicatos, sociedades científicas, profesores de la enseñanza media y superior de diferentes partes de Brasil se movilaron para revertir la situación de la sociología en el currículo oficial, hasta que, en 2008, la Ley n.º 11.684 revocó el ítem III de la LDB, tornando obligatoria la enseñanza de Sociología, en la forma de asignatura, a lo largo de los tres años de la enseñanza media.

Fue así que la Sociología, en 2008, se configuró como una asignatura de la enseñanza media. Desde entonces, pasó a ser ofertada en todas las escuelas brasileñas, públicas y privadas. Ese proceso fue acompañado de todo un esfuerzo por parte de la comunidad académica y científica para garantizar, en los años siguientes a la aprobación de la Ley 11.684, que se consolidara como asignatura escolar. La creación o la ampliación de vacantes en los cursos de formación de profesores, la publicación de libros didácticos, la elaboración de propuestas curriculares estatales y la creciente producción académica relacionada a la enseñanza de sociología fueron algunos de los reflejos de ese nuevo escenario. Sin embargo, es apremiante indagar en qué medida tal producción consiguió resonar en los debates públicos sobre la enseñanza media y construir un lugar para la sociología, tanto en el ámbito de la sociedad como en la esfera del Estado, teniendo en cuenta la facilidad con la que ella ha sido retirada, nuevamente, del currículo.

Referencias

- Alonso, A. (1995). *O positivismo de Luís Pereira Barreto e o pensamento brasileiro no final do século XIX*. Instituto de Estudos Avançados.
- Alves, E. M. y Costa, P. R. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, 6(2), 31-52. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626>
- Arantes, P. (1988). O positivismo no Brasil: breve apresentação do problema para um leitor europeu. *Novos Estudos*, 21, 186-194.
- Azevedo, G. C. (2014). *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)* [tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense]. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9985>
- Azevedo, G. C., Anjos, B. L. y Gesteira, B. M. (2018). As lutas pela presença da Sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 2(2), 31-50. <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/154>.
- Bessa, P. P. (1955). O estudo das Ciências Sociais em Minas Gerais. En *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia* (pp. 299-304). Sociedade Brasileira do Sociologia.
- Bittencourt, C. (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. En M. A. Oliveira y S. M. Ranzi (Orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Edusf.
- Bodart, C. N. y Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 28, 123-145. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>
- Candido, A. (1949). Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia*, 11(3), 275-289.
- Carvalho, L. M. (Org.). (2004). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Unijuí.
- Chervel, A. (1977). *El it fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Cigales, M. (2019). *A Sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares* [tesis de doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215065>
- Costa Pinto, L. A. (1947). *O ensino da Sociologia na escola secundária* [tesis de pregrado, Universidade do Brasil].

- Costa Pinto, L. A. (1949). Ensino da Sociologia nas escolas normais. *Sociologia*, 11(3), 290-308.
- Costa Pinto, L. A. y Carneiro, E. (1955). *As Ciências Sociais no Brasil*. Capes.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. Unesp.
- Decreto n.º 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. (1925). Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm
- Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. (1931). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>
- Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. (1890). Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-lei 2.072, de 8 de março de 1940. (1940). Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.
- Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai).
- Decreto-Lei 4.12, de 25 de fevereiro de 1942. (1942). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
- Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942). Lei orgânica do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. (1943). Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- Eduardo, O. C. (1949). O ensino dos conceitos básicos da Etnologia. *Sociologia*, 11(3), 327-336.
- Fernandes, F. (1955). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. En: *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia*. Sociedade Brasileira do Sociologia.
- Fiorelli Silva, I. L. (2010). O ensino das Ciências Sociais. En A. C. Moraes (org.), *Sociologia: ensino médio* (pp. 23-31). Ministério da Educação.
- Fiorelli Silva, I. L. y Alves Neto, H. F. (2020). O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 262-283. 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545
- Forquim, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, (5), 28-49.
- Gesteira, B. (2016). *A cidadania como objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes.
- Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. (2008). Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Machado, C. S. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, 13(1), 115-142.
- Meucci, S. (2005). A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930). *Caderno CRH*, 18(44), 207-214.

- Meucci, S. (2007). Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. *Cronos*, 8(2), 451-474.
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Fapesp.
- Mills, C. W. (1965). *A imaginação sociológica*. Zahar.
- Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002). *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012). *Guia de livros didáticos: PNL D 2012, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2014). *Guia de livros didáticos: PNL D 2015, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Guia de livros didáticos: PNL D 2018, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Moraes, A. C. (Coord.) (2010). *Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, 15(1), 5-20.
- Moraes, A. C. (2011). Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, 31(85), 359-382. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85>
- Moraes, A. C. (2014). Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, 39, 17-38.
- Moraes, A. C. (2004). O veto: o sentido de um gesto. En: L. M. G. Carvalho (Org.), *Sociologia e ensino em debate* (pp. 105-111). Unijuí.
- Moraes, T. B. (2007). O Colégio Universitário da Universidade do Brasil: 1937 a 1942. *Seminário Memória, documentação e pesquisa: universidade e os múltiplos olhares de si mesma*, 1, 2007, Rio de Janeiro, Brasil.
- Neuhold, R. R. (2021). Por que debater o ensino de sociologia? perspectivas de professores e intelectuais no Brasil das décadas de 1930 a 1950. *#Tear: Revista De Educação, Ciência E Tecnologia*, 10(2). <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2.a5423>
- Neuhold, R. R. (2020). O ensino de Sociologia e a Revista Sociologia: didática e científica. En A. Brunetta, C. Bodart y M. Cigales (orgs.), *Dicionário do Ensino de Sociologia* (pp. 361-365). Editora Café com Sociologia.
- Neuhold, R. dos R. (2018). A sociologia como disciplina escolar em debate no 1.º Congresso Brasileiro de Sociologia. *Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais*, 1(2). <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/90>
- Neuhold, R. R. (2014). *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-17112014-113744>
- O manifesto dos pioneiros da educação nova. (2006). *Revista HISTEDBR On-line*, (número especial), 188-204.
- Oliveira, A. (2013). *A expansão dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais no Nordeste após a lei n. 11.684/08*. [Sesión de conferencia]. En: 13 Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, Brasil.
- Oliveira, A. (2015). A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. *Revista Eletrônica Esquiseduca*, 6(12), 285-299. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/358>
- Oliveira, A. y Barbosa, V. S. L. (2013). Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, 1(13), 140-162. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>
- Oliveira, O. F. y Jardim, A. P. (2009). O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Revista Eletrônica Perspectivas Sociológicas*, 3.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 179-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303328749005>
- Pierson, D. (1949). Difusão da ciência sociológica nas escolas. *Sociologia*, 11(3), 317-326.
- Resolução CEB n. 3, de 26 junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino médio. Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Rigotto, M. E. y Souza, N. J. (2005). Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, 16(2), 351-375.
- Rios, J. A. (1949). Contribuição para uma didática da Sociologia. *Sociologia*, 11(3), 309-318.

- Roque, P. (2000). *Projeto de lei da câmara n. 9, de 14 de abril de 2000*. Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados.
- Santos, M. B. (2004). A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. En L. M. Carvalho (org.), *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio* (pp. 131-180). Unijuí.
- Santos, M. B. (2017). *O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia* [tesis de doctorado, Universidade de Brasília].
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Silva, T. (2012). Apresentação. En: I. Goodson. *Currículo: teoria e história* (pp. 7-13). Vozes.
- Sociedade Brasileira de Sociologia. (1955). *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954*. <https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf>
- Tanuri, L. M. (2000). História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.

Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio*

Contributions of the Feminist Economy
to Rethink the Teaching Profession
Contribuições da Economia Feminista
para repensar a profissão docente

Cora Jiménez Narcia** 

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 09 de abril de 2023

Para citar este artículo

Jiménez Narcia, C. (2023). Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio. *Pedagogía y Saberes*, (59), 170–181. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17798>

* Artículo de reflexión resultado de la sistematización de la experiencia del proyecto de vinculación universitaria “Florece nuestra escuela en su tierra”, realizado desde el año 2021 en la escuela primaria Catalina Cardona Nava de Ciudad de México.

** Doctora en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), México. corajimenez@filos.unam.mx

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión pedagógica en torno a los aportes del campo de la economía feminista para analizar la relación entre feminización, desarraigo y precarización que ha atravesado históricamente la profesión magisterial en México, y su particularidad en el contexto de la pandemia por la covid-19. Este trabajo se deriva de la sistematización de una experiencia de investigación-acción colaborativa que orienta el acompañamiento del colectivo docente de una primaria ubicada en un contexto rural de la Ciudad de México, cuya configuración destaca por encontrarse en una región de relevancia socioecológica para la sostenibilidad de la propia ciudad, la alta rotación del colectivo docente y el carácter pluricultural de las comunidades vinculadas. Se destaca la importancia de resignificación del magisterio con perspectiva territorial y de género y se propone la relevancia de “entrar enteras a las aulas”, con los cuerpos y territorios, para avanzar hacia un horizonte educativo en el que la escuela, al poner el cuidado al centro, sea un espacio fundamental para promover la ampliación de derechos de las infancias, pero también del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa y con pertinencia socioecológica.

Palabras clave

cuidados; magisterio; economía feminista; ampliación de derechos; educación sexuada justa; pertinencia socioecológica

Abstract

This article presents a pedagogical reflection on the contributions about the field of Feminist Economics to analyze the relationship between feminization, uprooting and precariousness that the teaching profession has historically experienced in Mexico, and its particularity in the context of the covid-19 pandemic. This work is derived from the systematization of a collaborative Research-Action experience that guides the accompaniment of the teaching group of an elementary school located in a rural context of Mexico City, whose configuration stands out for being in a region of socioecological relevance for the sustainability of the city itself, the high turnover of the teaching staff, and the multicultural nature of the linked communities. It is highlighted the importance of resignification of the teaching profession with a territorial and gender perspective, and the relevance of “entering the classrooms whole” is proposed, with the bodies and territories, to advance towards an educational horizon in which the school, by putting care to the center, can be a fundamental space to promote the expansion of children's rights; but also of teaching work from a fair gender education approach and with socioecological relevance.

Keywords

care; teaching; feminist economics; expansion of rights; fair gendered education; socioecological relevance

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão pedagógica sobre as contribuições do campo da Economia Feminista para analisar a relação entre feminização, desenraizamento e precariedade que a profissão docente tem experimentado historicamente no México, e sua particularidade no contexto da pandemia da covid-19. Este trabalho é derivado da sistematização de uma experiência colaborativa de Pesquisa-Ação que orienta o acompanhamento do grupo docente de uma escola de ensino fundamental localizada em um contexto rural da Cidade do México, cuja configuração se destaca por estar em uma região de relevância socioecológica para a sustentabilidade da própria cidade, a alta rotatividade do corpo docente e a multiculturalidade das comunidades vinculadas. Destaca-se a importância de ressignificar a profissão docente com uma perspectiva territorial e de gênero, e propõe-se a relevância de “entrar integralmente nas salas de aula”, com os corpos e territórios, para avançar rumo a um horizonte educacional onde a escola, ao colocar o cuidado no centro, seja um espaço fundamental para promover a ampliação dos direitos das crianças, mas também do trabalho docente a partir de uma abordagem de educação justa de gênero e com relevância socioecológica.

Palavras-chave

cuidado; ensino; economia feminista; ampliação de direitos; educação justa de gênero; relevância socioecológica

Introducción

¿Quiénes han sido y son en la actualidad los maestros y maestras de educación básica en México? ¿De dónde vienen? ¿Cuáles son sus orígenes, condiciones y trayectorias? ¿Quién les cuida? Estas fueron las primeras preguntas que nos dimos a la tarea de pensar en el trabajo que a continuación se presenta. Y una de las primeras respuestas fue constatar que sobre todo en preescolar y primaria, la mayor parte del magisterio ha estado desde la segunda mitad del siglo xx conformada por mujeres. Tan solo en el ciclo 2018-2019 había 524, 821 maestros y maestras de primaria en nuestro país, de los cuales 64,4 % eran mujeres y 35,7 % hombres (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Un porcentaje que se eleva aún más en el caso de escuelas particulares y sobre todo en el preescolar.

¿Qué nos devuelven en forma de pregunta estos datos? ¿Qué significa que son mujeres la mayoría de quienes realizan la labor docente en educación básica? ¿Qué hace posible que a una maestra joven se le asigne un centro de trabajo que se encuentra a tres horas de donde vive, tenga que dejar a sus hijos al cuidado de otras personas —en su mayoría mujeres—, y al mismo tiempo se le demande afrontar el “rezago educativo” aceptando la disminución de su propio tiempo de descanso y el detrimento de sus capacidades vitales? ¿Acaso esto es reconocido en las políticas docentes? ¿De qué manera?

En este orden de preguntas, los trabajos de la investigadora Ana Laura Gallardo (2018), al intentar explicar los “bajos resultados de aprendizaje” obtenidos por los y las estudiantes de todo el país en los ejercicios nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes, nos dieron una clave: en lugar de transferir la responsabilidad a los sujetos, es necesario dirigir el análisis hacia el propio sistema educativo mexicano.

La conformación de los sistemas educativos modernos, sus prescripciones y normativas son resultado de la imbricación de distintos sistemas de relaciones sociales, y por tanto relaciones de poder. Su institucionalización supone una compleja síntesis político-educativa, como ha explicado Alicia de Alba (1991), que articula distintas dimensiones que comprenden la dimensión social amplia, la formal y la procesual práctica (de Alba, como se cita en Gallardo, 2014).

Sin embargo, a pesar de las múltiples transformaciones, es posible reconocer una constante en el caso mexicano que Gallardo (2018), a través del estudio de ciertos elementos que se sostienen en la conformación histórica de las asignaturas escolares tales como

la “mexicanidad”, conceptualizó en términos de un *referente identitario hegemónico* con base en el cual se han definido tanto los saberes, como los sujetos pedagógicos hacia los cuales se dirige.

Las investigaciones de Gallardo han sido muy sugerentes para comprender que los llamados “resultados de aprendizaje” no son responsabilidad de estudiantes y familias, sino del propio sistema educativo. Es decir que lo que se ha denominado “rezago” o “deserción” desde la lógica neoliberal en realidad son consecuencias de discriminación y racismo.

En esta misma línea, sostenemos que la presencia de dicho referente invisibiliza la feminización del magisterio bajo el falso supuesto de neutralidad e igualdad pedagógica que descorporiza y desterritorializa la labor docente. En este sentido, se argumenta, a partir de los aportes de la economía feminista, sobre la necesidad de politizar a través de la noción de cuidado aquello que no ha sido reconocido como trabajo al ser considerado en términos de “vocación” o “amor a la infancia”, y luego, con base en lo anterior, se propone una lectura crítica de la actual política docente en México que sostiene en el discurso la “revalorización del magisterio”.

Este planteamiento se deriva de la sistematización del proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra”, un trabajo de investigación-acción colaborativa que se realiza desde el 2021 en la primaria pública Catalina Cardona Nava, ubicada en San Nicolás Totolapan, un pueblo originario localizado en el sur poniente de la Ciudad de México que forma parte de la sierra del Ajusco-Chichinautzin.

La particularidad del colectivo docente se vincula con la influencia que el territorio desempeña en la comunidad escolar. A lo largo de la labor de acompañamiento realizado se identificó la inicial desvinculación entre el colectivo docente y la comunidad local. La experiencia del colectivo docente en este plantel está marcada por una condición de transitoriedad. Se asimila como una escuela “de paso” con miras a optar por una escuela localizada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, más que en la “periferia” rural de aquella. Dicha desvinculación se traduce en una fragmentación que incide en la pérdida del conocimiento ligado a preservar el territorio y los saberes locales, lo cual exige medidas de intervención dada la relevancia socioecológica que esta comunidad significa en términos de los servicios ecosistémicos que contribuyen al sostenimiento de la megalópolis.

A través del trabajo de acompañamiento y escuela activa realizado durante la primera etapa de esta investigación, fue posible reconstruir la experiencia encarnada que atravesó el colectivo docente de

la primaria antes mencionada en el contexto de la pandemia por la covid-19, así como reconocer la pertinencia de políticas docentes que “desde abajo” pongan al centro la responsabilidad colectiva del cuidado de las infancias, las comunidades y docentes.

En este marco, la categoría propuesta por la afro-feminista bell hooks de “entrar enteras a las aulas” articula un horizonte de sentido alternativo para comprender los procesos escolares de abstracción de los cuerpos y territorios bajo la premisa de igualdad pedagógica. De fondo esta propuesta se interroga sobre la función de la escuela como un espacio fundamental para promover la ampliación de derechos de las infancias y del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa que ponga al centro el derecho al cuidado.

Cuidado y enseñanza, aportes desde la economía feminista a la reflexión pedagógica

La economía feminista (EF) se ha consolidado desde hace al menos tres décadas como un campo crítico de las tradiciones económicas dominantes¹, principalmente ante la teoría económica neoclásica y liberal, cuyo sesgo androcéntrico ha asumido lo económico con una posición neutral de género (Carrasco, 2017).

Aunado a lo anterior, la EF ha propuesto una explicación alternativa de la organización económica con nuevos conceptos y categorías, como una forma de comprender las implicaciones de la exclusión y la reproducción de la fuerza de trabajo para el mercado; asimismo, ha contribuido en el análisis del trabajo necesario para la sostenibilidad de la vida que históricamente han realizado mujeres y cuerpos feminizados. De esta forma, amplía la mirada hacia todos aquellos trabajos domésticos y de cuidado que ocurren también dentro de los hogares para sostener la vida humana, entre los que se encuentran: los trabajos de cuidado y manutención de espacios y bienes domésticos, la educación, el mantenimiento de las relaciones sociales, el cuidado de los cuerpos, el apoyo psicológico de las personas que integran las familias, etc. (Picchio, 2001).

Analizar el sostenimiento de la vida implica, como señala Lucía Pérez Frago (2016), poner en el centro a las personas en lugar de los bienes; los procesos vitales en lugar del mercado y los flujos monetarios; y la producción de bienestar² en lugar de la producción de bienes y servicios.

Particularmente, ciertas perspectivas de economía feminista (Picchio, 2001; Carrasco, 2011; Benería, 1999; Pérez Orozco, 2014; Dobrée y Quiroga, 2019) han centrado su crítica en las bases del sistema social y económico en el que vivimos, en términos de un conflicto fundamental entre la lógica del capital y el cuidado y sostenimiento de la vida. Como afirman Dobrée y Quiroga (2019), estas perspectivas rupturistas han develado el sinsentido de una economía que hace a un lado las condiciones elementales para la vida:

La lógica de funcionamiento del capitalismo le exige expandirse constantemente apropiándose de recursos y energías vitales con el objeto de crear un valor excedente. Pero en este movimiento orientado a incrementar sus márgenes de acumulación, el capital se desentiende de las condiciones necesarias para reproducir cotidianamente el sustrato vital sobre el que se apoya. Simplemente espera que siempre esté allí para poder obtener el mayor beneficio, aun cuando sea a expensas de su degradación o directa destrucción. Frente a este sinsentido, la economía feminista desvela el carácter trascendental que posee la esfera de la reproducción para el funcionamiento de la totalidad de estructuras que configuran cualquier sociedad, incluida la estructura productiva. Su planteamiento central es que las condiciones elementales para la vida se generan en el plano de la reproducción, que es donde se producen y se sostienen cotidianamente los cuerpos, las identidades y las relaciones en un espacio caracterizado por una interdependencia entre los seres humanos entre sí y entre los seres humanos y la naturaleza. (Dobrée y Quiroga, 2019, pp. 23-24)

La reproducción de la vida no se reduce a su dimensión biológica, sino que implica, como ha sido teorizado también desde ciertas perspectivas ecofeministas (Puleo, 2019; Svampa, 2015; Fernández 2020; 2021; Zaragocín, 2018), todo aquello que se requiere diariamente producir y sostener para que exista la vida humana y no humana. Requerimientos

1 Si bien existen críticas feministas de las teorías económicas clásicas desde el siglo XVIII, la economía feminista se consolidó como campo de estudio hasta 1992, con la creación de la primera Asociación Internacional de Economía Feminista y la posterior creación de revistas, seminarios y cátedras especializadas.

2 Entendido el bienestar como “la activación efectiva de funciones vitales como el conocimiento, la capacidad de mantener relaciones sociales y el disfrute de un grado de salud en consonancia con las condiciones sanitarias generales” (Picchio, 2001, p. 23); y de forma amplia como contribución para que las personas puedan desarrollarse y vivir mejor (Pérez Frago, 2016).

que se desprenden del carácter vulnerable, interdependiente y ecodependiente que constituye la posibilidad de reproducir la vida en común en el planeta (Herrero, 2013; Shiva, 1995; Mies y Shiva, 1998).

Una parte importante de los trabajos vincula-dos a los procesos que son imprescindibles para el sostenimiento, para la reparación cotidiana (de nuestro mundo, de nuestros cuerpos, de nuestro ser y de nuestro ambiente) y para la reproducción de la vida han sido conceptualizados a partir de la noción de cuidados³ (Federici, 2010; Pérez Orozco, 2020; Herrero, 2016).

La noción de los cuidados habilita un andamiaje que toma distancia de aquellos feminismos liberales que aspiran a tener los mismos derechos dentro de las mismas condiciones y perfila una crítica estructural al paradigma de la modernidad capitalista, patriarcal y colonial. Suscribimos la tesis de Pérez Orozco (2020), para quien no se trata solo de “sacar a la luz lo invisible”, sino que apunta la urgencia socioecológica de transitar hacia modelos alternativos al desarrollo (Gómez y Pineda, 2018), donde se asuma la responsabilidad colectiva de reproducir otras condiciones de vida; lo que significa desprivatizar, desfeminizar y descolonizar la responsabilidad del cuidado (Pérez Orozco, 2014).

En el marco de estos planteamientos, sostenemos que el referente identitario hegemónico del currículo descorporiza las relaciones pedagógicas y con ello invisibiliza que son mayoritariamente mujeres quienes integran el magisterio. Así, la labor docente bajo el supuesto de igualdad pedagógica se asume por una parte neutral y al mismo tiempo se naturaliza en términos de “deber ser”, por razón de género, aquello que es en realidad trabajo no reconocido ni remunerado.

Al colocar la categoría política feminista de cuidado como parte del trabajo docente, es posible entrever un conjunto de procesos que hacen parte del

trabajo de educar que no han sido suficientemente visibilizados. Esto implica reconocer los cuerpos en la escuela, el carácter interdependiente y ecodependiente de los mismos, su carácter sexuado, su vulnerabilidad y necesidad de ser procurados y recibir cuidado.

Pero además muestra que cada estudiante, maestro y maestra tiene una identidad social, cultural, corporal, epistémica, territorial que le constituye y que es preciso reconocer en las prácticas educativas, puesto que ello determina las capacidades vitales que cada quien tiene no solo para enseñar y aprender, sino para existir.

La descorporización y desterritorialización del trabajo docente en que se funda el referente identitario hegemónico del currículo se construye sobre la base ideal de un sujeto independiente que aspira a no depender de los demás y afirma que cada una de sus acciones son resultado de su entera elección racional e interés propio, además de que imagina que goza de capacidades vitales infinitas.

Contrario a tal *sin sentido*, se propone reconocer un paradigma alternativo en el que el cuidado esté presente en la enseñanza: se enseña-cuidando (Morgade, 2020). Lo cual, a diferencia del discurso de “la vocación”, reconoce que “a cuidar se aprende” y no es algo innato. De acuerdo con Morgade (2020):

La función de educar requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras en la llamada primera infancia; y más tarde, en una modernidad que descubrió a “la infancia” (concepto ultrageneralizador que posteriormente fue ampliado a la categoría “las infancias”) a la de ser docentes. En el contexto racionalista hegemónico en tiempos de conformación del sistema educativo, la “emoción” y el conocer de modo intuitivo quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres. En un contexto violento, donde una supuesta “debilidad” les “impedía” a las mujeres ser soldados (nuevamente, igual que las niñas o niños), se les atribuyó el papel de cuidar la vida. (Morgade, 2020, p. 56)

Como se puede advertir, lo anterior insta hacia la incorporación desde la formación docente del aprendizaje del cuidado, pues apuntala su universalización y problematiza su histórica feminización.

Finalmente, siguiendo los planteamientos de Graciela Morgade, cuando politizamos el trabajo que ha sido invisibilizado a partir del discurso de la “vocación y el amor” con la noción de cuidados como

3 La reproducción y los cuidados abarcan trabajos conceptualizados desde otras categorías, tales como trabajo doméstico, reproducción de la fuerza de trabajo, reproducción social y reproducción de la vida, que históricamente han sido asociados a las mujeres y cuerpos feminizados, repartidos en condiciones diferenciadas de desigualdad; subsumidos dentro de un proceso de reproducción social que no ha estado centrado en el sujeto social, ni en la vida, ni en su cuidado y reproducción, sino en la lógica de valorización del valor, en la colonización de todo valor de uso bajo la forma mercancía (Federici, 2010). Los conceptos de reproducción de la fuerza de trabajo y reproducción social adquirieron fuerza en las relecturas feministas de la teoría crítica de Marx, haciendo visible que si bien el proceso de explotación ocurre en la esfera de producción, este se encuentra sostenido por la expropiación de los trabajos de reproducción social de la vida; es decir que se trata de procesos que corresponden al todo social.

parte del trabajo de la docencia, podemos también situar la discusión en el campo de la economía de los cuidados, y así divisar cómo en el mundo en que vivimos, los cuidados y el derecho al cuidado han sido organizados de manera estratificada y desigual, no solo para las infancias, sino también para quienes cuidan, es decir, los y las maestras.

En conjunto, los planteamientos anteriores permiten preguntarnos cómo se resignifica el trabajo docente y los problemas de la enseñanza cuando ponemos el cuidado en el centro del quehacer educativo, cuando restauramos las dimensiones cualitativas de los sujetos y saberes que se ponen en juego en las prácticas educativas desde su heterogénea condición y no desde aquello que ha quedado abstraído y normalizado de forma hegemónica como referente único. Ante lo cual nos preguntamos: ¿cómo transitar hacia una economía y una pedagogía no que vigile y controle, sino que nos cuide: economías y pedagogías del cuidado?

Sin embargo, todavía no existe una experiencia amplia y articulada que tenga la capacidad de disputar la hegemonía del referente, por el contrario, en el contexto de la pandemia por la covid-19 se agravó la crisis de los cuidados presente en la labor magisterial a causa de la sobrecarga de trabajo y las largas y extenuantes jornadas de trabajo que ocasionaron una gran afectación a la salud y bienestar sobre todo de las maestras. A continuación se presenta un ejercicio de análisis de coyuntura o lectura de la realidad en movimiento (Zemelman, 1992; Orozco, 2021) que hace uso de las herramientas conceptuales aquí planteadas.

Ejercicio de análisis de coyuntura: la pandemia como lupa de la crisis de los cuidados en el magisterio

Hace más de dos décadas, Paulo Freire publicó un libro en México titulado *Cartas a quien pretende enseñar* (1994). Sin embargo, el título original en portugués fue *Maestra sí; tía no. Cartas a quien se atreve a enseñar*. En él, Freire dirigió su pensamiento y escritura a dialogar específicamente con quienes consideraba actoras/es fundamentales: los y las maestras de educación básica; en un contexto en el que, como señala Rosa María Torres, la confrontación entre gobiernos y organizaciones magisteriales había llegado a un punto crítico, no solo en Brasil, en el que:

Todos hablan sobre los maestros o a los maestros, pero pocos parecen dispuestos a hablar con ellos [...] y donde] lo que prima y tiende a imponerse

es una visión estrecha, minimalista, e inmediatista de la formación docente —capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetas, fórmulas—. (Torres, como se cita en Freire 1994, p. 15)

Las cartas escritas por Freire significaron un contundente posicionamiento en favor del magisterio y sus luchas. El punto de partida fue, freirianamente, la invitación a problematizar una expresión de la cotidianidad: el nombramiento como “tías” de las maestras en Brasil. Pensar a qué obedece dicha identificación es algo a lo que Paulo Freire nos convocó desde entonces, considerando que ser tía implica una relación de parentesco y ser maestra es una tarea profesional. En palabras de Freire:

Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la tía no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar a la figura de la tía; igualmente, aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental a la maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política. Según mi forma de verlo, el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar una comprensión distorsionada de la tarea profesional de la maestra, y por el otro, desocupar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación. La identificación de la maestra con la tía, que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas. ¿Quién ha visto a diez mil “tías” haciendo huelga, sacrificando a sus sobrinos, perjudicándolos en su aprendizaje? (1994, p. 10)

Politizar el referente identitario hegemónico que prescribe en la labor docente el amor a la infancia no implica negar los afectos involucrados en el trabajo de la docencia.

Enseñar-cuidando es un camino que incorpora la perspectiva de género en la revalorización del trabajo docente y traza una ruta de acción y reflexión para salir de la “trampa ideológica” que Freire evidencia en el sobrenombre de “la tía”, el cual niega la existencia de las relaciones de opresiones y distrae a las maestras de hacer tareas fundamentales que tendrían que ver con desafiar y hacer de la educación una práctica de libertad (Freire, 1994, p. 26).

Lo que sigue a continuación es una reflexión en torno a la forma con que la pandemia por la covid-19 se convirtió en una lupa que magnificó la crisis de

los cuidados que afecta al magisterio en México. Con propósitos analíticos hemos distinguido dichas afectaciones en dos ejes: el económico, que refiere directamente a la precarización salarial del trabajo docente desde la perspectiva de género planteada en este trabajo, y el segundo es un eje político que evidencia la política de cancelación del actuar político del magisterio en favor de sus derechos, y de manera específica de las mujeres maestras.

El amor a la infancia es trabajo no pagado: “Estamos exhaustas”

De acuerdo con información del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM, 2021) de la UNAM, en México, las últimas cuatro décadas de políticas neoliberales han implicado una sistemática precarización laboral y salarial. En la década de 1980, con un salario mínimo, se podían adquirir tres canastas alimenticias recomendables (CAR)⁴; sin embargo, para el 2006 se requerían 1,7 salarios mínimos para poder comprar una canasta de alimentos, lo cual trajo consigo una Tasa de Población Ocupada en Pobreza Extrema (TPOPE) del 42,2 %; es decir, su salario no les permitía adquirir 1 canasta alimenticia, la cual tenía un costo diario de \$80,83 pesos frente a los \$ 48,67 pesos del salario mínimo diario. En 2012, la TPOPE se elevó a 66,2 %, siendo necesarios tres salarios mínimos para poder adquirir una canasta básica, misma que tenía un costo por día de \$188,99 pesos frente a los \$62,33 pesos del salario mínimo diario. Y hacia el 2020 continuó el incremento de la TPOPE a un 80 % y el precio de la CAR aumentó a \$289,63 pesos, mientras que el salario mínimo quedó en \$123,22 (CAM, 2021).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) ha documentado que hay 1,2 millones de trabajadoras/es de la educación. La mayoría lo hace en educación básica y en el caso de primaria perciben un salario de entre \$8000,00 y \$9000,00 al mes. Lo cual significa que apenas se cubre el costo de una CAR, pues esta cifra no incluye los gastos de servicios, transporte, vivienda, vestido, calzado, salud, etc. De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2021), el salario docente es de los más bajos entre los y las profesionistas, ocupa el lugar 36 de 42.

4 “La cual tiene como referente un universo de cuarenta bienes salarios en alimentos, que fueron recomendados en la dieta diaria para cada familia mexicana, misma que se encuentra integrada por cuatro miembros: dos adultos, un joven y un niño. En el diseño de esta canasta participó el Dr. Abelardo Ávila Curiel, investigador del Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán”.

Durante el 2021, los maestros y las maestras de educación básica tuvieron tan solo un incremento de 3,9 al salario y 1,8 en prestaciones. Los procesos de evaluación para la promoción individual han sido el medio a través del cual solo algunos maestros y maestras logran un incremento que está sujeto a los escasos recursos disponibles. Esta política fundada en una lógica meritocrática tuvo su máxima expresión con la promulgación en el 2013 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, misma que condicionaba la permanencia a la evaluación del desempeño. Dicha reforma generó una respuesta de rechazo por parte del magisterio organizado, el cual llevó a cabo una movilización en defensa de sus derechos laborales y en pro de una evaluación más formativa que punitiva.

A partir de la Reforma Educativa del 2019, que se legitimó en la demanda del magisterio por derogar la reforma educativa del Gobierno anterior, el proceso de “promoción horizontal” es responsabilidad de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). Y en el contexto de la pandemia, este fue realizado a través de una plataforma digital. Sin embargo, fueron documentadas múltiples irregularidades que impidieron a cientos de maestros y maestras siquiera ingresar su documentación; y lejos de que se reconocieran los errores señalados en la plataforma, las irregularidades continuaron en la aplicación de pruebas al mismo tiempo que las autoridades de la Usicamm acusaron de “copiones” a los y las maestras. Durante meses fue denunciada públicamente a través de redes sociales la corrupción que atravesaba el proceso (Soy Docente, 2021), entre lo que destacaba un amplio mercado de venta de “cursos” y “respuestas de examen”. A lo cual se añadió una grave problemática relacionada con la falta de pagos en algunos estados, como fue el caso de Michoacán. Sin embargo, la precarización del trabajo docente no solo se refleja en la condición salarial. Durante la pandemia el horario de trabajo docente se incrementó.

Ya de manera presencial sabemos que este no es equivalente (aunque solo sea el tiempo que se pague) al tiempo de trabajo que se está frente a grupo; sin embargo, en el contexto de la pandemia los y las maestras denunciaron cómo tuvieron que dedicar el día entero a acompañar a los y las estudiantes, “24-7” señalaba con molestia una maestra y directora de primaria, indignada⁵ después de que la Secretaría de Educación expresó en un video dirigido al magisterio que los y las maestras habían recibido su salario “gracias a las indicaciones del presidente”.

5 El video de la maestra se difundió ampliamente en redes sociales y grupos del magisterio. Cfr: <https://youtu.be/irpfxoUfNGU>

Aunado al aumento de la carga horaria, los y las trabajadores de la educación asumieron con sus propios recursos la adquisición de equipos, servicios de internet y teléfono, cursos de capacitación, material didáctico, traslados para hacer visitas, etc.

Con base en las estadísticas nacionales, la mayor parte de las maestras se vieron enfrentadas no solo a un aumento del trabajo remunerado, sino también al incremento del trabajo doméstico, y en algunos casos al aumento de quehacer como madres, ya que se ocuparon del acompañamiento escolar de sus propios hijos e hijas.

El INEGI estimó que en el 2019 la distribución de trabajo no remunerado por trabajos domésticos y de cuidados significaba 74,8 horas para las mujeres frente a 25,2 horas para los hombres, y estos trabajos en su conjunto representan el 25,5% del PIB, cifras que se elevaron con la pandemia.

Así, mientras que sectores económicos como el petrolero, las exportaciones y los flujos de inversión extranjera cayeron ante la pandemia (Cepal, 2020), los trabajos domésticos y de cuidados, que en su mayoría realizan ciertas mujeres (recordemos que la desigualdad de género está imbricada con las desigualdades raciales, étnicas, por edad, migración, etc.) crecieron junto con la violencia contra ellas.

Los datos de la encuesta ENCOVID-CDMX realizada por Unicef-México (2020) revelan que hasta el mes de julio, en 7 de cada 10 hogares la responsabilidad del cuidado de niños y niñas pequeños recayó en las mujeres; en el 60% de los hogares las madres se encargaron de acompañar en las clases y tareas escolares; 6,5% de niños y niñas no contaron con ayuda de padre, madre u otro; y 22,7% de niños y niñas en hogares con menores recursos no pudieron continuar su educación frente a un 2% en hogares con mayores recursos.

Cabe agregar que, como lo muestran investigaciones realizadas por Pérez Frago (2016), en la Ciudad de México la población dependiente alcanzaba en el 2015 el 36%: 7% en edad de 0 a 5 años, 13% de 6 a 14 años, 10% de 15 a 24 años, 4% mayores de 25 años y 2% de personas con discapacidad. Y frente a una población de 660.916 niñas y niños de 0 a 5 años, según la Encuesta Intercensal 2015, en la ciudad, se cuenta solo con 339 274 espacios de cuidado infantil institucional y únicamente el 51% tiene acceso a este.

Sumado a lo anterior, cifras del INEE (2019), correspondientes al ciclo escolar 2018-2019, 12,5% de las escuelas primarias en México se encontraban en un grado muy alto de marginación, 45,2% en un grado alto, y 21,4% en un grado medio, frente a solo 11,1%

que se encuentran en un grado bajo y 7,7% muy bajo (estos dos últimos porcentajes concentrados en escuelas cuyo sostenimiento es privado). Es decir, 79,1% de las escuelas se encuentran en un grado muy alto, alto y medio de marginación; podemos inferir que son también las condiciones de los y las docentes, tanto si trabajan o no en los centros escolares de las comunidades de las que son originarios.

En otras palabras: la falta de infraestructuras públicas robustas que asuman la responsabilidad colectiva de los trabajos domésticos y de cuidados para sostener la vida se traduce en que estos trabajos sean asumidos, en su mayoría, de forma privada y feminizada.

En el caso del magisterio de educación básica, los datos revelan una crisis de los cuidados que fue exacerbada en el contexto de la pandemia por la covid-19, una realidad que se contrapone al referente identitario hegemónico del currículum que en su versión mediática condenó que las “maestras cobraran sin trabajar” o que los maestros fueran “trabajadores privilegiados y sin vocación”.

Las maestras y normalistas desobedientes no son tías

El contexto de la pandemia se caracterizó por un incremento en la brecha de diálogo entre las autoridades educativas y el magisterio, no existió un solo espacio de diálogo público en el cual fueran escuchadas de manera atenta las necesidades y demandas. En ese sentido, las decisiones tomadas por las autoridades educativas fueron predominantemente comunicadas a través de conferencias mañaneras y redes sociales para, tiempo después, ser traducidas en disposiciones oficiales.

Ejemplo de ello fue el anuncio mediático de los acuerdos secretariales con las principales televisoras del país para llevar a cabo el programa “Aprende en Casa”. Un proyecto en el cual hubo una mínima participación por parte de maestros y maestras.

Estas contradicciones fueron una constante desde la década de los noventa, cuando tomó mayor fuerza el discurso que centró la problemática educativa en la figura de “los maestros y las maestras”, a quienes se insiste desde entonces en “evaluar” para mejorar “la calidad de la educación”.

El gobierno de Enrique Peña Nieto se caracterizó, como antes explicamos, por sostener una política de desprestigio y criminalización intensa hacia el magisterio a través de medios masivos de comunicación. En ese sentido, la reforma educativa del 2019 con el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador trajo la “promesa pública” de derogar la anterior

reforma y transformar la relación con el magisterio, lo cual quedó plasmado en la nueva Ley General de Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

En esta última se estableció como objeto, en el título primero, lo siguiente: “Revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Y en el artículo primero se establece:

Artículo 1. La presente Ley sienta las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y es reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Las disposiciones que contiene son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. (Ley General del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros, 2019)

El gobierno entrante nombró inicialmente como Secretario de Educación a Esteban Moctezuma, quien permaneció desde el 2018 hasta el 2021, para luego ser nombrado embajador de México en Estados Unidos. Durante el tiempo en que ocupó el cargo irrumpió la pandemia por la covid-19 y estuvo al frente de las negociaciones con las corporaciones de Google y las televisoras como parte del modelo híbrido “en casa” que promovió el gobierno mexicano ante la emergencia.

Esteban Moctezuma fue sustituido por la secretaria Delfina Gómez, una mujer y maestra de escuela pública. Con este nombramiento, el Gobierno mexicano promovió el nuevo mensaje: sostener que quien estaba ahora como autoridad personificaba la “promesa pública” de revalorización del magisterio. Sin embargo, “ser maestra y ser mujer” no son garantía alguna de que en efecto tal revalorización suceda por la vía de los hechos. Ninguna de las dos identidades es esencialmente la garantía de un sentido en el actuar.

Desde el magisterio disidente se criticó lo anterior, sin embargo, toda crítica fue leída desde la presidencia como “conservadora”. Ciertamente el nombramiento de la Secretaria despertó el clasismo y racismo de diversos sectores empresariales que se refirieron de forma despectiva respecto a sus rasgos físicos y su forma de hablar.

El señalamiento como “conservadores” a otros sectores que se asumen de izquierda y que además son críticos de los proyectos de “desarrollo” del actual Gobierno (como es el caso de inconformidades frente a la construcción del Tren Maya o el Proyecto Integral Morelos) son problemáticas y desde diversos

sectores se ha denunciado que ello ha servido como garantía de impunidad en el asesinato de defensores y defensoras de derechos humanos como ha ocurrido con periodistas y defensores ambientales, por ejemplo, Samir Flores en Amilcingo, Morelos.

En el caso del magisterio, la subsunción de la crítica en términos de “conservadores” legitimó la acusación contra la movilización por “atentar contra el interés superior de la infancia”.

El caso más alarmante durante la pandemia ocurrió contra estudiantes de la Normal Rural de Mactumactzá en Chiapas en mayo del 2021, cuando 74 mujeres (con una edad ente 18 y 20 años) y 21 hombres, todos ellos estudiantes, fueron desaparecidos y luego detenidos por la Policía Federal en el marco de una protesta en la carretera de cuota entre Chiapa de Corzo y San Cristóbal de las Casas. Como se documentó por parte de organizaciones defensoras de derechos humanos, se trató de un operativo en el cual los integrantes de la Policía Federal involucrados cometieron tortura sexual (tocamientos, así como amenazas de violación y desaparición) especialmente contra las estudiantes (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ONU-DH], 2021).

La consigna inicial de los y las estudiantes normalistas era la exigencia del incremento a los recursos destinados para las normales rurales y la demanda de presencialidad para el examen de admisión a la normal; es decir que no fuera en línea, ya que la totalidad de los y las jóvenes que acuden son originarios de comunidades campesinas y en la mayoría de ellas no se cuenta con internet ni computadoras para realizar el examen a través de una plataforma.

Después de varios días de permanecer presos sin atención médica, con escasa comunicación con sus familias y acusados por delitos fabricados como pandillerismo, robo con violencia, motín, atentados contra la paz y la integridad corporal y patrimonial del Estado; los y las estudiantes fueron puestos en libertad condicional, medida que persiste en la actualidad.

Desde la presidencia de la República hubo un vacío de pronunciamientos respecto a lo sucedido; así como también en el conjunto de la sociedad, inclusive de las organizaciones de mujeres que se asumen desde una posición feminista⁶. En su lugar, se avanzó un discurso de señalamiento contra la

6 En ese marco, resultó todavía más peligrosa la movilización de estudiantes normalistas que además eran mujeres indígenas y campesinas. En sus cuerpos se instaló el mensaje de la represión, ante la cual colectivos de mujeres organizadas (sobre todo en las ciudades) no tuvieron capacidad de actuar, y en muchos caso no lo pudieron siquiera leer desde los marcos de invisibilización clasista y racista que les estructuran.

supuesta “corrupción” presente en la organización de las normales rurales; de lo cual se desprende una argumentación en contra de que estas funcionen como albergues y comedores.

Los y las estudiantes de las escuelas Normales Rurales son en su mayoría de origen indígena y campesino; su ingreso representa en muchos de los casos la única oportunidad para continuar estudiando y aspirar a un trabajo con mejores condiciones⁷; sin embargo, es un proyecto que hoy sobrevive a contracorriente.

Consideraciones finales. El derecho al cuidado de las maestras y maestros

En este texto hemos argumentado sobre la necesidad que tiene reconocer que la escuela no es un espacio neutro de clase, ni de género, ni de territorio. Las maestras y maestros no pueden seguir entrando sin cuerpo a las aulas (hooks, 1994; Alonso, 2015), des/cuidando que tuvieron que trasladarse por más de dos y hasta tres horas hasta sus centros de trabajo, probablemente dejando en soledad a sus hijos e hijas, o bajo el cuidado, principalmente de otras, de forma no remunerada (por ejemplo las abuelas o algún otro familiar) o remunerada, pagando un cuidado particular.

Esto no puede ser sino una gran injusticia y revela una crisis de los cuidados consecuencia de la continuidad en una política docente cuyo referente cultural hegemónico (androcéntrico, racista, invulnerable, incorpóreo) es preciso transformar en un marco de ampliación de derechos.

Argumentamos que la revalorización docente no puede entenderse sin la relación que establecen las escuelas con los territorios en los que se encuentran. Lo anterior podría contribuir a plantear una propuesta de política educativa y de cuidados, que revalorice el trabajo docente y que se articule con un currículum pertinente y relevante socioecológicamente (Sandoval *et al.*, 2021), cuyo principio rector sea colocar al centro la reproducción y cuidado de la vida tanto en términos de contenidos, como de trabajo y práctica docente.

Contrario a lo que se establece en la actual Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica especial y para adultos de las escuelas públicas en la Ciudad de México en el marco del programa de “Escuela segura”, donde se impide el contacto docentes-familias fuera del horario escolar (2022), es necesario construir puentes entre las escuelas y los territorios que las sostienen, y puentes entre docentes e infancias, familias y comunidades (en estas incluidas aquellas en las que trabajan y aquellas de las que provienen).

Nuestra propuesta considera que es posible colocar el cuidado en el centro del proyecto educativo, y con ello el derecho al cuidado de las trabajadoras y trabajadores de la educación.

A modo de cierre, como ya lo advirtiera la filósofa feminista Graciela Hierro, a propósito de la reflexión crítica sobre el trabajo de las enfermeras suscribimos lo siguiente:

La supresión de la opresión se propicia en función de dos circunstancias: primero, revolucionando la formación académica y práctica que recibe [...] y después, conformando una organización de trabajadoras de la salud, que no estratifique las relaciones de poder, sino que, por el contrario refuerce el sentido de solidaridad femenina de todo el gremio y del sentido social del trabajo. (Como se cita en Gargallo Celentani *et al.*, 2014, p. 45)

Finalmente, cabe preguntarse cuáles serán las posibilidades y capacidades políticas para hacer brotar fuerzas colectivas y organizadas con perspectiva de género en el magisterio de educación básica que permitan convertir las experiencias de indignación individuales en demandas colectivas de justicia que irruman socialmente en la agenda y obliguen al Estado a tomar posición a través de un viraje en las políticas educativas sustentadas hasta el momento.

En el caso de la primaria “Catalina Cardona Nava”, de donde se desprende este trabajo, el colectivo docente, integrado mayoritariamente por mujeres, ha construido una estrategia de constante desprivatización del “mal-estar docente”, y con ello ha apuntalado la posibilidad de inaugurar caminos que habilitan la capacidad de imaginación política, pedagógica y socio(ecológica) docente (Gómez y Pineda, 2021; Fernández, 2021) para ensayar un proyecto educativo cuyos horizontes es la responsabilidad colectiva del cuidado de la vida humana y no humana; en suma constituir un *ethos*/proyecto pedagógico, en el que la escuela se reconoce como un espacio fundamental de interacción entre maestros, maestras, infancias, familias, comunidades y territorio que en conjunto trabajen para promover la ampliación de derechos

7 Ser estudiantes de origen indígena y campesino supone un lugar social percibido en la base que sostiene la estructura piramidal de la sociedad en la que vivimos; además de ser considerados “socialistas”, se encuentran organizados y han resistido desde la construcción de un proyecto político-educativo que rechaza ser funcional en el modelo de desarrollo neoliberal que se ha impuesto a la educación en nuestro país.

de las infancias pero también del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa y con pertinencia socioecológica.

Referencias

- Alonso, M. (2015). Graves y agudas, *Radio Sur*, FM 88.3 [entrevista], Buenos Aires.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2021). *La ONU-DH llama a investigar las alegaciones de abusos por parte del funcionamiento público en el contexto de las protestas en Chiapas*. <https://hchr.org.mx/comunicados/la-onu-dh-llama-a-investigar-las-alegaciones-de-abusos-por-parte-del-funcionariado-publico-en-el-contexto-de-las-protestas-en-chiapas/>
- Benería, L. (1999). Mercados globales, género y el Hombre de Davos. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, (10), 7-48.
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de Economía Crítica*, (11), 205-225.
- Carrasco, C. (2017). La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz*, (91), 52-77.
- Centro de Análisis Multidisciplinario. (2021). *Reporte de investigación 136: en pobreza extrema el 80 % de la población ocupada en México*. <https://cam.economia.unam.mx/reportes-de-investigacion-136-en-pobreza-extrema-el-80-de-la-poblacion-ocupada-en-mexico/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020). *América Latina y el Caribe: proyecciones de crecimiento, 2020-2021*. https://www.cepal.org/sites/default/files/pr/files/tabla_prensa_pib_balancopreliminar2020-esp.pdf
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. UNAM.
- Dobrée, P. y Quiroga, N. (2019). Perspectivas polifónicas para una economía feminista emancipatoria. En P. Dobrée y N. Quiroga (Comps.), *Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria* (pp. 19-46). Clasco.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Fernández, M. (5 de junio de 2020). Imaginaciones socio(ecológicas). Apuntes para ensayar mundos con justicia eco-social. *Revista Florestanía*. <http://www.florestania.com.ar/2020/06/05/imaginaciones-socioecologicas-apuntes-para-ensayar-mundos-con-justicia-ecosocial/>
- Fernández, M. (2021). *Amazonas del ambiente en el Riachuelo: praxis ecofeministas en el territorio de la metrópolis de Buenos Aires*; Fundación Urbe (documentos de trabajo sobre problemáticas comunes al AMBA; 4; 3-2021). <http://hdl.handle.net/11336/157107>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006-2011)* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000711327
- Gallardo, A. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14788>
- Gómez, D. y Pineda, J. (2018). *Desarrollo económico local en clave de género* [documento de Política, no. 8]. Cider. <https://cider.uniandes.edu.co/es/publicaciones/node%3Atitle%5D-38>
- Gómez, D. y Pineda, J. (2021). Desarrollo económico local en clave de género. En S. Montero (Comp.). *Repensando el desarrollo económico local desde Colombia* (pp. 55-84). Universidad de los Andes.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307.
- Herrero, Y. (2016). Economía feminista y economía ecológica. El diálogo necesario y urgente. *Revista de Economía Crítica*, (22), 144-161.
- Gargallo Celentani, F., Martínez Dávila, R. y Olivares Mansuy, C. (Coords.). (2014). *Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje*. UNAM.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Instituto Mexicano para la Competividad. (2021). *Las diez más*. <https://imco.org.mx/comparacarreras/las-10-mas>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del día del maestro*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019). Artículo único (30 de septiembre de 2019), Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Mies, M. y Shiva, V. (1998) *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción* (M. Bofil y D. Aguilar, Trad.). Icaria.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Orozco, B. (2021). *Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador*. [Documento de trabajo]. UNAM-IISU.
- Pérez Fragoso, L. (2016). *¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en la Ciudad de México*. Cepal.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez Orozco, A. (2020). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=1026792857717453>
- Picchio, A. (18 - 19 de octubre de 2001). *Un enfoque macroeconómico ampliado de las condiciones de vida*. [Sesión de conferencia]. Taller Internacional Cuentas Nacionales de Salud y Género 201, Santiago de Chile. OPS/OMS – Fonasa.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M., Martínez, P. y Pérez, M. (2021) *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivencia* (A. Guyer y B. Sosa, Trad.). Horas y HORAS.
- Soy Docente. (2021). *Mensaje de una maestra a la Secretaria de Educación*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=irpfxoUfNGU&ab_channel=SoyDocente
- Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. *Nueva Sociedad*, (256), 127-131. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13879/pr.13879.pdf
- Unicef. (2020). *Encuesta de seguimiento de los efectos del covid-19 en el bienestar de los hogares en la CDMX.- ENCOVID-CDMX*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encovid-cdmx>
- Zaragocín, S. (2018). Espacios acuáticos desde una descolonialidad hemisférica feminista. *Mulier Sapiens. Discurso. Poder. Género*, 5(10), 6-19. <https://bit.ly/3NFPfm3>
- Zemelman, H. (1992). *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Colegio de México, Anthropos editorial.

Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa*

Self-assessment and Formation of Being at the University: Narrative Review
Autoavaliação e formação do ser na universidade: revisão narrativa

Miglena Kambourova ** 

Leonor Galindo-Cárdenas *** 

Lilliana Villa-Vélez **** 

Para citar este artículo

Kambourova, M., Galindo-Cárdenas, L. y Villa-Vélez, L. (2023). Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 182–197. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16975>

* Este es un artículo de revisión derivado de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”, la cual fue financiada por Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, en el marco de la convocatoria Mi primer proyecto (código 2021-40290).

** Doctora en Educación. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia. miglena.kambourova@udea.edu.co

*** Doctora en Educación. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia. leonor.galindo@udea.edu.co

**** Doctora en Salud Pública. Profesora asociada en la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia. liliana.villa@udea.edu.co

Fecha de recepción: 06 de julio de 2022
Fecha de aprobación: 01 de marzo de 2023



Resumen

En este artículo se presenta una revisión bibliográfica derivada de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”. Esta revisión se centra en la autoevaluación del aprendizaje, la formación integral y la relación entre ellas; su objetivo es presentar los avances y las tendencias de discusión sobre la temática a partir de la sistematización y la integración de referentes teóricos y resultados de diferentes estudios. De esta forma, se evidencia una evolución en la comprensión de los conceptos indagados y en las perspectivas de las investigaciones, en las cuales la autoevaluación es esencial, como parte del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.

Palabras clave

autoevaluación; aprendizaje; formación integral; evaluación; revisión bibliográfica

Abstract

This article presents a bibliographic review derived from the research “The self-assessment of learning as part of the integral formation of students in the undergraduate programs of the Faculty of Medicine of the Universidad de Antioquia”. This review focuses on the self-assessment of learning, integral formation and the relationship between them; its objective is to present the advances and trends of discussion on the subject from the systematization and integration of theoretical references and the results of different studies. In this way, an evolution is evident in the understanding of the investigated concepts and the perspectives of the research that address them, in which self-assessment is essential, as part of the assessment approach for learning.

Keywords

self-assessment; learning; integral formation; evaluation; bibliographic review

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica derivada da pesquisa “A autoavaliação da aprendizagem como parte da formação integral dos alunos dos cursos de graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de Antioquia”. Esta revisão centra-se na autoavaliação da aprendizagem, na formação integral e na relação entre elas; seu objetivo é apresentar os avanços e tendências da discussão sobre o tema a partir da sistematização e integração de referenciais teóricos e resultados de diferentes estudos. Dessa maneira, uma evolução é evidente na compreensão dos conceitos investigados e nas perspectivas das pesquisas, em que a autoavaliação é essencial, como parte da abordagem avaliativa para a aprendizagem.

Palavras-chave

autoavaliação; aprendizagem; formação integral; avaliação; revisão bibliográfica

Introducción

Desde los años ochenta y noventa, la comunidad académica sigue debatiendo el tema de la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel internacional como nacional. Son evidentes los logros en el desarrollo conceptual de la evaluación en estas últimas décadas, a partir del trabajo de diferentes teóricos: Díaz (1993), Gimeno (1996), Carless (2007), Biggs (2005), Santos (2014), para mencionar algunos. Así mismo, se resaltan los estudios realizados por investigadores, entre los cuales se destacan, por ejemplo, de Black y William (1998), de Boud (2000), de Dochy *et al.* (2002), de Ibarra y Rodríguez (2010), quienes demostraron la necesidad de cambios urgentes y profundos respecto a la evaluación en el sistema educativo, y en particular, en la educación superior.

Dando respuesta a esta necesidad sentida, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se está desarrollando una investigación-acción que da origen a este artículo de revisión; en él, se analizan las posturas teóricas y se sistematiza la literatura consultada acerca de los conceptos principales —autoevaluación y formación integral—, presentadas de manera independiente para su mayor comprensión, y que luego se articulan para identificar sus interrelaciones. Se espera que los resultados de la investigación en curso puedan enriquecer el conocimiento y las discusiones relacionadas con la evaluación para el aprendizaje, en los que la autoevaluación juega un papel protagónico en el proceso formativo.

Desarrollo de las nociones centrales

Acerca de la evaluación y la autoevaluación

Es imposible hablar de la autoevaluación sin referirse a la evaluación. Al analizar y consolidar las referencias bibliográficas disponibles, es posible visibilizar avances teóricos en los dos conceptos presentados en este apartado, desde la mirada de diversos autores y momentos históricos. Igualmente, se evidencian estudios que abordan la autoevaluación con diferentes perspectivas, no exploradas hace unas décadas, pero frecuentes en la actualidad, que buscan su comprensión desde la subjetividad del participante —en este caso, el estudiante—, la develación de los significados que atribuyen profesores y estudiantes a este proceso valorativo, el conocimiento sobre los criterios utilizados y desarrollo del juicio valorativo, en especial, como capacidad de los futuros profesionales. Al

indagar por los aspectos mencionados, los investigadores hoy por hoy ponen su mirada más en el proceso de autoevaluación —la motivación, los pasos y las acciones concretas que sigue el estudiante— que en otros elementos. En otras palabras, “la investigación en autoevaluación está experimentando un cambio, de un enfoque de adivinación de calificaciones hacia un enfoque de proceso” (Yan, 2023, p. 5).

Para Rodríguez *et al.* (2013), la evaluación se divide en modalidades, según quien evalúa, es decir, el actor de la evaluación. “Desde una perspectiva individual o de grupo, cualquier evaluación es realizada por uno mismo (autoevaluación) o por otros (heteroevaluación)” (p. 199). Los autores afirman que bajo el concepto de heteroevaluación se pueden incluir la evaluación realizada “por el personal docente, la evaluación entre iguales y, en menor grado, la coevaluación, por cuanto en todos ellos se produce sobre todo una valoración por parte de alguien diferente al propio estudiante cuyo trabajo es objeto de evaluación” (Rodríguez *et al.*, 2013, p. 202).

La evaluación que efectúa el profesor es un tema crucial en la formación de los futuros profesionales, pues existe una relación muy estrecha entre ella y el aprendizaje. “La evaluación es el soporte de un aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida, en todos los niveles y fundamentalmente en la educación superior” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020, p. 8). En palabras de Litwin (1998), a partir de los años noventa, la evaluación comenzó a ser “el estímulo más importante para el aprendizaje” (p. 12). Jané (2004) también señala que “son numerosos los autores que consideran que la manera como los estudiantes son evaluados tiene una directa influencia en la calidad de su aprendizaje (Biggs, 1999; 2000; Brown, 1999; Gibbs, 1999; Hyland, 2000; Sadler, 1983)” (p. 93).

En este mismo sentido, pero ampliando el horizonte más allá del aprendizaje como tal, Espinoza *et al.* (2021) afirman que la evaluación “condiciona todo el proceso de aprendizaje. Es decir, de la evaluación depende la calidad del proceso formativo en su totalidad” (p. 80). Por lo anterior, las instituciones dedicadas a la formación de profesionales deben apuntar a mejorar la formación de sus egresados apostando a una evaluación pertinente que cumpla no solo su función social de acreditación y promoción, sino que forme los ciudadanos íntegros que requiere nuestra sociedad.

¿Y cómo lograr estos propósitos? Un camino importante es la amplia inclusión de la autoevaluación —la otra modalidad de evaluación, mencionada por Rodríguez *et al.* (2013)—. Ella marca una ruta en la formación de los futuros profesionales, quienes tienen el reto de desenvolverse “en circunstancias

inciertas e impredecibles en las cuales [...] van a estar en el futuro” (Boud y Falchikov, 2006, p. 402). Pasar exámenes y cursos, cumplir con tareas diseñadas y realimentadas por otros, es decir, ser evaluado, no es lo mismo que ser evaluador. Este último cambia su rol y su mirada porque aprende a valorar el aprendizaje con base en criterios, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, alcanza madurez, “autonomía [...], autodirección” (Calatayud, 2008, p. 31) y amplía la posibilidad de desarrollar capacidades para formarse de manera integral.

Conscientes de que en la autoevaluación el profesor es un motivador y mediador, pero que el estudiante es quien debe implementar la autoevaluación para enriquecer su proceso formativo (García, 2016), se hace necesario sensibilizar y preparar a los estudiantes para que la integren a su vida académica y personal. Espinoza *et al.* (2021) declaran que “la autoevaluación se aprende, y los estudiantes deben ejercitarse en esta práctica, tomando conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos por mejorar durante el aprendizaje de las competencias” (p. 80).

Si bien el protagonismo en la autoevaluación corresponde al estudiante, como un acto de autoconocimiento, Lopes (2018) reconoce que ella debe hacerse junto con los profesores. Probablemente, cuando la autoevaluación haga parte de la cultura y de la sociedad, los estudiantes no requieran la mediación de los profesores, sino que el acto autoevaluativo será parte de su esencia, aspecto que formará mejores caracteres y personalidades más definidas de sus propios intereses y motivaciones formativas.

No obstante, mientras se llega a este momento, es necesario apostar a actividades de autoevaluación conscientes y sistemáticas en las instituciones educativas, máxime que los estudios de Álvarez *et al.* (2011) y de Cabrales (2010) constataron que la evaluación del aprendizaje aún se utiliza de manera tradicional en las universidades, eso es, se lleva a cabo por parte del profesor. Saliéndose de la clasificación de evaluación de Rodríguez *et al.* (2013), en este artículo se utilizará el concepto evaluación, en lugar de heteroevaluación, para contrastarla con la autoevaluación que hace cada persona, particularmente, en esta investigación, el estudiante.

De manera similar, para reforzar la idea anterior, desde una postura de la didáctica como un sistema con componentes, que incluye la evaluación (Álvarez y González, 2002), y cuyo objeto de estudio es el proceso enseñanza-aprendizaje como unidad dialéctica, se asume que el protagonista de la enseñanza —el profesor— realiza la evaluación y el protagonista del aprendizaje —el estudiante— realiza la autoevalua-

ción. Por lo anterior, se abordarán los dos conceptos desde el pensamiento complejo¹ para comprender mejor su relación.

En el concepto evaluación, que nació en los años treinta-cuarenta del siglo xx, se evidencian significados relacionados con el control y el poder que fueron extrapolados a la educación desde lo administrativo y las empresas industriales a partir de las teorías desarrolladas por Frederick Taylor (1856-1915) y Henri Fayol (1841-1925). La evaluación por varias décadas fue equivalente a la medición (Guba y Lincoln, 1989), un acto externo que comprobaba eficacia, un mecanismo de control, escondido tras “el lema de progreso científico” (Díaz, 2005, p. 126), desligado de lo formativo, desarticulado de la enseñanza y del aprendizaje, en versión cuantitativa. En otras palabras, la génesis de la evaluación se relaciona con la regulación social y no con las necesidades pedagógicas (González, 2000).

Según Gimeno (1993), hasta casi 1970 el tema de la evaluación fue “bastante inadvertida” en los “manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza”, porque hasta entonces, “en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica [...]” (p. 59). Se comprende que la evaluación hasta ese periodo no era componente del sistema didáctico, no solo por la razón anterior que nombra Gimeno, sino, tal vez, porque “el contenido y el método siempre han sido temas centrales y la enseñanza se ha configurado en torno a ellas” (Litwin, 1998, p. 11). Pero después de un largo tiempo durante el cual no se le prestaba la atención necesaria, cuando ella poco a poco empezó a tomar importancia en la universidad, el proceso se dio:

Con una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (Litwin, 1998, p. 12)

Si bien la evaluación tuvo esos malentendidos, al menos comenzó a ser considerada como una fase de la enseñanza. Así, “la evaluación de los aprendizajes en

1 El pensamiento complejo —apuesta conceptual de Edgar Morín— centra su atención en la “comprensión multidimensional y multirreferencial de la realidad [...] y nos ayuda a buscar la unidad del conocimiento fragmentado en disciplinas y para afrontar desde una nueva racionalidad el reto de la supervivencia planetaria” (Osorio, 2012, p. 290).

la universidad [se entiende] como ámbito de encuentro entre el enseñar y el aprender” (Cabra, 2007, p. 33) y desde una perspectiva didáctica “implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje” (Litwin, 1998, p. 13). Tal vez este hecho trajo significativos cambios en su concepción a partir de los años noventa. Todo lo que ella representaba desde el pasado fue criticado, pues lo aprendido se juzgaba por el resultado de los exámenes —“cuánto sabe” el estudiante—, pero no se consideraba también “la capacidad que ese estudiante pueda tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, su competencia en organizarse para ‘saber más’ y, también la capacidad de ser consciente de ‘aquello que no sabe’” (Salinas y Cotillas, 2007, p. 16).

Las ideas teóricas sobre la evaluación fueron evolucionando en el sentido de buscar la recuperación de su función pedagógica que tuvo en la historia —por ejemplo, en la época de Comenio— para enfocarse en el aprendizaje y en la formación del estudiante. Así surgieron diferentes enfoques, “la evaluación para el aprendizaje (Sambell *et al.*, 2013), la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015) o la evaluación como aprendizaje (Dann, 2014; Earl, 2013)” (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020, p. 2), la evaluación sostenible (Boud, 2000) y la evaluación como empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015). “Este cambio [en la evaluación] es paralelo a un movimiento conceptual desde la perspectiva del aprendizaje conductista a la socioconstructivista” (Yan, 2023, p. 5).

No obstante, si bien desde esta nueva visión sobre la evaluación se replantea su papel, “la escala de tiempo para el cambio de la evaluación es muy larga” (Boud y Soler, 2016, p. 411), por tanto, la transformación real en la práctica solo se logra en casos aislados por ahora. Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan al mismo tiempo, quien evalúa “pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje” (Álvarez, 2001, p. 61).

Al analizar la relación entre evaluación y autoevaluación desde el pensamiento complejo, se observa que ellas son antagónicas, la primera la realiza un tercero, el profesor u otra persona, y la segunda la hace la persona misma. Pero justamente porque son miradas desde diferentes ángulos, el aprendizaje se valora de forma distinta; inclusive partiendo de criterios similares y previamente acordados se podría llegar a resultados diferentes. Cuando se da el cruce de las dos miradas, se logra obtener una visión global e íntegra frente a un aspecto determinado, en este caso, el aprendizaje; es decir, la evaluación de un externo complementa la autoevaluación proveniente

desde el interior de la misma persona evaluada, y se logra así una evaluación intersubjetiva, que denominamos aquí el proceso evaluativo como un todo (lo dialógico).

Dicho proceso evaluativo contiene la evaluación y la autoevaluación; él es realizado por los individuos —los otros (los terceros)— y el “yo”, pero, a su vez, cada uno de ellos —el “yo” y los otros— reflejan al proceso evaluativo. En otras palabras, la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante constituyen un todo, pero al mismo tiempo este todo está potencialmente en cada una de las partes (lo holográfico), por lo tanto, es imposible comprender la evaluación y la autoevaluación sin entender el proceso evaluativo, tampoco se puede comprender el todo (el proceso evaluativo) sin entender a las partes que la componen (la evaluación y la autoevaluación).

Una buena evaluación posibilita la autoevaluación. Se asume que cuando un estudiante recibe una calificación sobre determinado producto, él, en consecuencia, realizaría un proceso de análisis y reflexión que lo llevaría a la autoevaluación para dar su juicio de valor sobre lo logrado y calificado. A pesar de la relación causal entre ambas, dependiendo del contexto, la autoevaluación podría reactivar y realimentar una nueva evaluación. O es posible que el estudiante realice su autoevaluación previamente a la evaluación del profesor, y a partir de la última, aquel vuelva a autoevaluar su aprendizaje; de esta manera, el efecto se vuelve causa y continúa en un proceso cíclico infinito (lo recursivo).

Si bien hasta ahora se han abordado algunos significados de la evaluación, en este punto, es importante analizar otros aspectos del concepto. La etimología de evaluar indica que proviene del vocablo latino *valere*, que significa valorar, dar valor, asignar valor. Ambas, la economía y la filosofía trabajan este concepto. Sin embargo, en este estudio interesa el aspecto filosófico que aclara Ortega y Gasset (2004). Según él, valor se relaciona con “cualidades de las cosas” (p. 29), que podrían ser propias, es decir, aquellas que “las cosas poseen por sí mismas, independientemente de su relación con otras cosas” (p. 30); y las cualidades relativas, que no son visibles a “los ojos de la cara”, son “faena del intelecto” (p. 31).

Se comprende, entonces, que valorar es un acto meramente humano y, por tanto, subjetivo, que se basa en la percepción y en la capacidad intelectual de las personas. Para “descubrir o apreciar un valor se requiere de la pulsión que emana del sujeto” (Bautista, 2015, p. 192). Adicionalmente, Pasek de Pinto y Briceño (2015) señalan que

tanto Cerda (2003) como González (2001) afirman que la evaluación tiene connotaciones ideológicas y axiológicas, de manera que por más objetiva que pretenda ser, en el juicio emitido están inscritos los criterios y los valores de la moral y la cultura dominante del medio. (p. 5)

Así, se evidencia que los conceptos evaluar y evaluación incluyen aspectos y características de un objeto o sujeto con un determinado valor que es reconocido por las personas; para ello se requiere un punto de referencia que permita comparar las cualidades de dicho objeto/sujeto; por ejemplo, al diferenciar una obra de arte original de una falsificación, un producto de excelente calidad de otro de mala calidad.

En este punto se involucra el concepto juicios de valor en la evaluación. Según González (1968), los juicios de valor “vienen a expresar la relación de una cosa con un ideal” (p. 10). Eso significa que siempre hay estándares presentes sobre los cuales se juzga. Pero ¿a qué se refiere juzgar? Es la acción de afirmar, previa comparación de dos o más ideas, las relaciones que existen entre ellas. Es decir, siempre está presente la acción de equiparar. De igual forma, House (1997) explica:

En su sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo [...], evoca a un juicio acerca del valor de algo. Con frecuencia se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. La evaluación es comparativa por naturaleza, y suele presentarse explícitamente como tal. Esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto. (p. 20)

Así mismo, surgen las preguntas: ¿se puede desarrollar la capacidad de juicio, una capacidad que requiere cualquier profesional hoy en día? ¿En qué consiste la capacidad de juicio o cómo se formula el juicio? Para Kant (1781/2005), la facultad de juicio consiste en la capacidad de “subsumir bajo reglas, es decir, de distinguir si algo se halla o no bajo una regla dada” (p. 126). Entonces, para evaluar se debe disponer de información suficiente y comparar con unas pautas previamente establecidas para emitir juicios. En este sentido, en el juicio se involucran dos operaciones mentales: “Un análisis, es decir, la consideración previa de los elementos que deben asociarse o disociarse; y una síntesis, que es la aprehensión de la relación entre el sujeto y el predicado, en lo cual consiste propiamente el juicio” (Pasek de Pinto y Briceño, 2015, p. 10). Dado lo anterior, Gadamer (1998) declara que la capacidad de juicio “no puede enseñarse en general sino sólo ejercerse una y otra vez” (p. 63).

Los significados de valor y juicio de valor y todo lo que ello implica en un proceso evaluativo están presentes tanto en la evaluación como en la autoevaluación; sin embargo, hay una única diferencia, pero de importancia invaluable; el prefijo *auto-*, proveniente del griego *αυτο*, que significa ‘uno mismo’. La autoevaluación es dar valor a sí mismo. Entonces, si la evaluación es un acto externo efectuado por un tercero, en la autoevaluación participa el mismo sujeto como evaluador, al estimar su proceso y sus cualidades de aprendiz, a partir de criterios personales, pero confrontados con los criterios de los otros.

Al acercarse a la historia del concepto autoevaluación, descrita con detalles por Kambourova (2020), se traen las ideas más importantes para comprender la evolución y los significados que se develan en el concepto. Se plantea que en la década de 1930, surge el término que se convierte en concepto en los años noventa. Sin embargo, si bien la autoevaluación no existía en la antigua Grecia, la invitación de Sócrates a hacer examen de la consciencia se podría interpretar como invitación de hacer autoevaluación. En la Edad Moderna, siglos XIX-XX, la psicología, en representación de William James (1842-1910), aporta a la comprensión del *self* (sí mismo) como base para la autoevaluación y la sociología, desde las contribuciones de Charles Cooley (1864-1929), identifica el *looking glass-self* (“yo reflejo o social”) que relaciona el “yo” con los otros y el entorno. En este sentido Yan y Brown (2017) refuerzan la idea afirmando que la autoevaluación no se trata solo de “uno mismo”. Cuando están presentes los “otros” (profesores, compañeros, padres), el proceso de autoevaluación se enriquece porque los estudiantes buscan retroalimentación de sus pares y de sus profesores para reafirmarse y fortalecer la valoración de sí mismos.

A partir de los años setenta-ochenta en adelante, señala Kambourova (2020), la autoevaluación del aprendizaje comienza a incluirse en las agendas de las instituciones de educación superior cada vez con mayor frecuencia, inicialmente como autoevaluación sumativa (con calificación). No obstante, por no ser investigada suficientemente y desarrollada teóricamente, aún no se logran acuerdos claros sobre qué es y cómo involucrarla intencionalmente en los procesos formativos. David Boud, uno de los primeros autores a nivel mundial que se aproxima a definir la autoevaluación en los años noventa, dice que ella tiene que ver con “la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares o los criterios para aplicar en su trabajo, y juzgar en qué medida ellos han logrado estos estándares y criterios” (Boud, 1995, p. 12).

En las siguientes décadas, otros autores definen la autoevaluación desde diferentes perspectivas, resaltando variados aspectos. No obstante, en este artículo, más allá de traer una lista de nombres con sus conceptualizaciones, se incluyen algunas ideas particulares que, de cierta manera, engloban lo general sobre el concepto. Así, se hace importante resaltar que la base de la autoevaluación es la capacidad de cada persona para reflexionar, pero la autoevaluación no termina solo con la reflexión, según Boud y Brew (1995), sino que, a partir de la reflexión, se hacen juicios sobre sus propios logros.

Para Arboleda (2004), la autoevaluación “es concebida como una condición de la autonomía, porque una persona que tiene el derecho de ser autónomo tiene la obligación de revisar su quehacer y sus objetivos, de un modo desprejuiciado” (p. 14). El mismo autor continúa explicando que la autoevaluación es verdadera cuando las personas: desarrollan habilidades de reflexión permanente; fomentan el hábito de justificar con argumentos sólidos sus posiciones personales; promueven la autocrítica y el autoanálisis de actitudes, modelos, valores y hábitos en los procesos; crean motivación permanente para potenciar la autosuperación, autorregulación, autovaloración, capacidades esenciales en el desarrollo de la autonomía.

García (2016) declara que “nuestra cultura evaluativa, en la mayoría de los casos, no enseña a autoevaluarnos” (p. 31), por lo tanto, es necesario crearla y convertir la autoevaluación en una práctica permanente, dado que ella “favorece la participación activa de los estudiantes ya que propicia la autorreflexión, la actitud crítica, el autogobierno, el sentido de responsabilidad, respeto y confianza” (p. 33). Por su parte, Andrade (2019) afirma que cuando se monitorean los procesos y los productos por medio de la autoevaluación, los ajustes que se hacen “profundizan el aprendizaje y mejoran el desempeño” (p. 10). Andreu-Andrés (2009) rescata la importancia de la autoevaluación del aprendizaje cuando se le relaciona con tareas auténticas, muy cercanas a la realidad profesional, dado que “la práctica y la reflexión sobre lo realizado pueden ser claves para su adquisición [competencias, destrezas y habilidades]” (p. 8).

En este sentido, conectando la reflexión y la autoevaluación, Bolívar (2019), al realizar un estado del arte sobre la formación de maestros, cita a Villalobos y Cabrera (2009), quienes concluyen que la práctica reflexiva “requiere de mediación, acompañamiento y monitoreo constante para tener éxito” (Bolívar, 2019, p. 15). Así se comprende que el profesor es pieza clave en el proceso autoevaluativo que estimula las capacidades reflexivas de los estudiantes por medio de su orientación.

La revisión de la literatura también permitió identificar el trabajo de Kambourova *et al.* (2021) que sistematiza 69 estudios realizados sobre la autoevaluación del aprendizaje en educación superior entre enero de 2006 y septiembre de 2020. Además, se referencia el artículo de Boud y Falchikov (1989), donde se exploraron más de cuarenta investigaciones ejecutadas antes de 1989. Las tres tendencias encontradas fueron: “la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje; la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades; la autoevaluación y la medición del aprendizaje” (p. 10), todas ayudan a comprender las bondades y las limitaciones de la autoevaluación para la formación, la necesidad, cada vez más sentida, de involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo y el interés decreciente en medir la autoevaluación. Las autoras en una de las conclusiones expresan que es recomendable abordar la autoevaluación “desde una dimensión multicultural, al realizar investigaciones con metodología cualitativa y/o mixta en universidades en diferentes países” (p. 22).

En suma, a pesar de las diversas perspectivas y detalles que se han abordado en la autoevaluación, es claro que hay un consenso general que subyace las conceptualizaciones, como lo manifiesta Yan (2023), la autoevaluación más allá de ser un solo método de evaluación, es un proceso de aprendizaje “que los estudiantes utilizan para desarrollar la metacognición y la autorregulación para monitorear y mejorar su aprendizaje” (p. 5). Igualmente, se comprende que la autoevaluación por ser un concepto complejo contiene múltiples dimensiones, no obstante, en el sistema educativo, y particularmente, en la educación superior, podría ser explorado con mayor profundidad con el fin de apostar a los procesos formativos de los estudiantes “para conseguir ciudadanos libres, socialmente responsables y justos” (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020, p. 1).

Acerca de la formación integral

El concepto formación integral está compuesto por dos palabras y para comprenderlo se hace necesario revisar la etimología de cada una de ellas. Así, la palabra formación proviene del latín *forma*, que significa ‘figura’, ‘imagen’, ‘silueta’ (Corominas, 1954) y *formatio* que representa la acción de dar forma a alguna cosa o adquirir una persona más o menos desarrollo en lo físico y en lo moral (Echegaray, 1887). Por su parte, *integral* deriva de la palabra *íntegro*, del latín *integer* que refiere a ‘intacto’, ‘entero’, aquello que no le falta ninguna de sus partes (Corominas, 1954; Echegaray, 1887); se puede definir como “el adjetivo que se aplica a las partes que entran en la composición de un todo” (Echegaray, 1887, p. 863).

Podría resultar redundante que el concepto formación se acompaña por el adjetivo integral pues se asume que la formación integra todo o no es formación. Sin embargo, Duque (2019), al hacer un recorrido histórico del concepto, afirma que en los años noventa, la comunidad académica aceptó la formación integral como un concepto, partiendo desde la necesidad de asegurar que los modelos pedagógicos tuvieran una visión completa del ser humano, y superando la mirada fraccionada de la persona en el pasado. Lo anterior “devela la importancia de la inclusión del adjetivo integral para que acompañe al de formación y con ello evitar malos entendidos y visiones fragmentarias, dado lo polisémico de la palabra (formarse o ser formado)” (p. 96).

En un sentido similar, Nova-Herrera asegura que es necesario adicionar la palabra integral a la formación “porque la educación o la formación que hoy día se brinda es diversa y, en ocasiones, especializada o tecnológica, lo que reduce los intereses en la formación” (2016, p. 196). La autora enfatiza que la formación se relaciona con “el desarrollo de los aspectos humanos” y la formación integral “es un estilo o práctica educativa que comprende al humano como un ser compuesto por dimensiones” (p. 199), por lo tanto, la institución educativa debe garantizar el desarrollo de todas mediante estrategias pedagógicas.

A la comprensión del concepto formación han hecho sus aportes filósofos alemanes, entre quienes se destacan Kant, Hegel, W. von Humboldt y Gadamer, para lo cual se ha introducido “*bildung* —imagen imitada y modelo por imitar—, definida como la apropiación de la cultura influenciado por la tradición de su entorno, con una característica dinámica, de desarrollo y progresión constante” (Nova-Herrera, 2016, p. 193). Se comprende que el ser está en constante movimiento y cada uno es responsable de la “forma” que quiere tener, moldeándose a partir de las experiencias vividas con los otros y en el mundo. Se trata de lograr el “despliegue del ser de la persona desde su interioridad” (Orozco, 2008, p. 175).

Nova-Herrera (2016) hace un análisis del concepto formación desde la tradición hermenéutica de Gadamer hasta llegar al siglo XXI y abordar la formación integral. Así, a partir de las ideas de Hegel y Gadamer llega a la conclusión que la formación se desarrolla desde el interior del ser, quien es responsable de formarse, pero que él no habita en un vacío, sino que vive en un entorno cultural y

recibe las condiciones del mundo exterior como el lenguaje, significados y costumbres, que pasan a ser parte de él. [...] El hombre no es por naturaleza

lo que debe ser, necesita formación de su esencia espiritual y racional. El ser va acumulando experiencias del mundo exterior y todo aquello que queda en él lo va transformando; todo aquello de lo cual se forma, no se olvida, hace parte ya de su ser (p. 193). [...] De la misma manera, Remolina, Baena y Gaitán (2001) explican que la formación está ligada al concepto que se tiene del ser humano, de su composición interior; este está compuesto por cualidades que se pueden moldear, dar forma y conducir hacia un modelo de ser humano determinado (p. 195). [...] Las ideas de Campo y Restrepo (1999) para conceptualizar la formación parten de lo que comprenden del ser humano; indican que por su naturaleza es un ser que está en devenir, en construcción, por lo que al pasar por la vida se irá desarrollando como individuo y su condición humana se constituirá según lo que él mismo haya nutrido [...]. (Nova-Herrera, 2016, pp. 193-196)

Retomando las ideas de los filósofos alemanes, Orozco (2002) explica que:

En forma breve, “formación” significa “ascenso a la humanidad”; desarrollo del hombre, en tanto hombre. En su significación más inmediata el término hace referencia a “toda configuración producida por la naturaleza”, como cuando se habla de la forma que tiene un terreno, o el tronco del árbol en su parte interna. Pero el término también puede utilizarse como sinónimo de cultura; como cuando decimos “hombre culto” u “hombre formado”. En tal caso, estaríamos significando: el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (p. 27)

Se comprende, entonces, que las personas desarrollan todo su potencial con la intención de “aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propio y la de los demás” (Martínez, 2009, p. 124).

Otros autores —Vásquez y Orozco— hacen sus aportes al concepto formación integral destacando que esta es un proceso, para el primero, “continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano” (Vásquez, 2006, p. 100); para el segundo, “contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Orozco, 2008, p. 180).

De este modo, la persona continúa formándose toda la vida. Cuando el estudiante está en la universidad se le deben garantizar las condiciones necesarias

para crecer desde su interioridad y para dar lo mejor de sí, para lograr su construcción como persona y como profesional, de modo que se le permita alcanzar conocimientos y desarrollar capacidades intelectuales y artísticas, aptitudes y cualidades que nutren su humanidad, que le posibilitan, en palabras de Escobar *et al.* (2010), “desempeñarse adecuadamente en el mundo de la vida” (p. 74).

La formación integral incluye la capacitación profesional, pero es mucho más que esto. La educación que ofrecen las instituciones de educación superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad (Orozco, 2002), por lo tanto, asegura Nova-Herrera (2016), “se debe hacer referencia a algo más que una capacidad intelectual y técnica” (p. 194). Es necesario reconocer en el estudiante un “sujeto social con valores y potencialidades propios de su naturaleza como persona, procurar su desarrollo integral y advertir las necesidades del entorno, para orientar los esfuerzos al mejoramiento de la calidad de vida” (Pensado *et al.*, 2017, p. 16).

En este contexto, Luna (2011) declara que a partir de la formación integral que reciban los estudiantes en la universidad, podrán egresar con “una visión amplia de la realidad que les ha tocado vivir; no solo con una visión reducida a su especialidad, que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos” (p. 39). Por tanto, hay necesidad de orientar el trabajo del profesor sobre la formación integral hacia el logro de competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico; para el discernimiento moral; para convivir y comprender; para emitir un juicio ético y estético; para expresarse en su lengua materna en forma oral y escrita (Orozco, 2002).

Se comprende, entonces, que la responsabilidad de los profesores a que el estudiante se forme integralmente es grande. Pero no es solo su responsabilidad. Orozco (2002) manifiesta que la formación integral es un asunto de todos en la universidad, ella “compromete el quehacer de la institución en su conjunto” y profesores, estudiantes y directivos “están involucrados en ella y permeados por sus fines” (p. 35).

Dado que “formarse es el proceso de construirse a sí mismo una imagen mediadora a través de la relación del individuo, no solo con las cosas, sino con los otros” (Álvarez y González, 2002, p. 24), la formación integral se considera un acto individual y social a la vez. Si bien Campo (1999) refuerza la idea de que la institución educativa tiene el encargo social de contribuir a la formación integral de los sujetos, la cual es “un elemento constitutivo de la condición humana

que tiene lugar en cada persona, a partir de un proceso mediante el cual se adopta una determinada forma, y ese proceso es el propio de la vida” (p. 10), es importante señalar que la familia, los amigos, los vecinos, los pares, los profesores y la sociedad en general participan y, en conjunto, proporcionan las condiciones para dicha formación.

Adicionalmente a los diferentes aspectos que abordan los autores en la conceptualización de formación integral, relacionados hasta ahora, se suma el trabajo de Duque (2019), en el cual se exponen los resultados de un estado de la cuestión sobre dicho concepto. La autora en su revisión abordó 26 estudios y concluye que hay varias líneas en ellos. Unos han investigado la importancia de la universidad como espacio para la formación integral, otros han cuestionado si la formación integral se comprende de una manera adecuada puesto que, al parecer, en la realidad se da mayor importancia a la formación técnico-profesional y no al desarrollo completo del ser humano. Un tercer grupo propone definiciones del concepto, pero con limitaciones en la descripción de las dimensiones del ser que involucra; también se reconocen los esfuerzos de las instituciones educativas para lograrlo, sin embargo, en ocasiones, la intencionalidad se queda en los documentos y no en lo operativo, por lo tanto, “no se desarrollan procesos formativos que promuevan en el estudiante una reflexión desde su autonomía que conduzcan luego a su transformación como ser social” (Duque, 2019, p. 130).

En síntesis, a partir de las referencias bibliográficas revisadas se concluye que el concepto formación integral tiene sus impresiones, no se comprende de la misma manera por todos los autores y las diferentes audiencias en el proceso educativo, lo que dificulta que sea materializado en los ambientes universitarios reales. Sin embargo, como también se constató en el concepto autoevaluación, sobre él existen acuerdos comunes, eso es, el desarrollo y el crecimiento del ser humano desde su interior en relación con los otros.

Acerca de la relación entre la autoevaluación y la formación integral

Al presentar los referentes teóricos y los resultados de diferentes estudios sobre la autoevaluación, por un lado, y sobre la formación integral, por otro, se puede ahondar en los puntos de encuentro que se dan entre ellos. Así, ambos pretenden desde la consciencia del ser humano, desde su ser más íntimo buscar la libertad, la felicidad y la realización plena personal y profesional, pero siempre desde la interacción e interdependencia con los demás. Los dos principios de la cultura griega “cuidarse de sí mismo y conócete a

ti mismo” (Foucault, 1991, p. 51) se acercan mucho a la autoevaluación y también a la formación integral. Para Lanz (2012), “el cuidado de sí es un problema vinculado a las prácticas pedagógicas que, en sentido general, tiene que ver con la formación” (p. 40) que busca la reflexión del aprendiz sobre su propia experiencia.

Se comprende que el conocimiento de uno mismo no consiste en solo saber acerca de sus sentimientos y pensamientos para un bien particular, sino relacionarse con el mundo que nos rodea, enriquecerse en el contacto con el otro, para formar así su propia imagen. Entre más uno conoce de su interior, de su particularidad, más fácilmente podría encontrar el camino expedito para lograr su proyecto de vida y potenciar sus capacidades para alcanzar sus propias metas, dando sentido a su existencia.

Para el autoconocimiento se necesita desarrollar “la sensibilidad, el sentido común, la capacidad del juicio moral” (Orozco, 2002), aplicar la reflexión, elaborar criterios propios y emitir juicios, es decir, enfrentarse a su ser, un acto trascendental y original de cada ser humano, pero retador pues “es mucho más difícil juzgarse a sí mismo, que juzgar a los otros”, como bien decía Saint-Exupéry.

La persona por su naturaleza social necesita de diálogo, de conversación, de comunicación fluida y oportuna, que en el medio universitario se da entre el profesor y el estudiante. Además, el profesor debe creer plenamente en quien aprende, en su potencial inacabable —ser en potencia—, para así motivarlo, entusiasmarlo y ayudarlo a construir conocimiento, a aprender, a desarrollar competencias, valores y actitudes. En síntesis, a ser él mismo, único e irrepetible.

Cuando hablamos de la formación, lo hacemos hablando de esa posibilidad que tiene todo ser humano de dar lo mejor de sí en el tiempo y a través de procesos que alteran su talante y su ser mismo, y que le permiten crecer en humanidad, ascender en lo universal, ir más allá del yo personal para subir hacia el nosotros, hacia la totalidad de la especie (Orozco, 2002). La autoevaluación, de manera similar, busca la mejoría constante, incentiva el crecimiento personal y profesional. Orozco explica que

la formación se refiere más al proceso de su obtención, que a ella misma como resultado. Esto significa que la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión. (2008, p. 176)

Igualmente, sucede en la autoevaluación, ella se da en momentos sucesivos que representan el proceso y nace desde adentro, avanza y retrocede, genera

sentimientos positivos y negativos, desestabiliza y motiva, reta y tranquiliza, trae satisfacción y preocupación, pero es motor de desarrollo y progreso del ser.

Con el fin de profundizar en la revisión de referentes bibliográficos acerca de la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos y buscadores en dos idiomas. No se encontró ningún estudio que investigara explícitamente dicha relación; sin embargo, se identificaron trece trabajos solo en español en los cuales se develan algunos significados de la autoevaluación como aporte para el crecimiento de la persona desde diferentes dimensiones que podrían ser considerados de la formación integral.

Así, los artículos se revisaron para precisar si cumplían con los criterios de inclusión. Se descartaron siete: dos, por no ser investigaciones; dos, por enfocarse en el diseño de instrumento de autoevaluación; uno, por ser revisión teórica sobre la evaluación; otro, por contener solo recomendaciones acerca de la autoevaluación, y el último, por indagar sobre la formación integral, pero no en relación con la autoevaluación.

Finalmente, quedaron seis documentos, cuatro investigaciones y dos trabajos de posgrado. En cuanto a la metodología que se utilizó en ellos, no hay predominancia de algún tipo en especial, pero se identifican dos revisiones bibliográficas; dos de tipo cualitativo, uno cuantitativo y una experiencia de sistematización. Si bien es importante analizar la producción sobre la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral en la educación superior, al encontrar pocas investigaciones desarrolladas en la universidad, también se incluyeron dos realizadas en colegios. A continuación, se presentan los hallazgos más importantes de estos seis estudios.

En el artículo de Alonzo *et al.* (2018), “La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio”, se narró una experiencia en la cual se sistematizaron los datos de un cuestionario aplicado con alumnos de primer ingreso de la Licenciatura en Biología en la Universidad Autónoma de Campeche (UACam), México, desde 2013 hasta 2018. El cuestionario consta de 41 interrogantes distribuidas en ocho secciones. En los cinco años de estudio, se identificó que cuatro de estas secciones debían ser atendidas de forma urgente: distribución de tiempo, lectura, estado fisiológico y concentración. A partir de este diagnóstico con los estudiantes admitidos se han realizado trabajos para mitigar estas deficiencias, por lo tanto, los docentes “además de atender el aspecto cognoscitivo con los estudiantes promueven la formación y

desarrollo de capacidades y habilidades que permiten que los alumnos aprendan a aprender” (Alonzo *et al.*, 2018, p. 79).

Los resultados obtenidos resaltan la importancia de la autoevaluación de los hábitos de estudio “como una estrategia que coadyuva a fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo y formación de habilidades que favorecen el aprendizaje continuo e independiente, en pro de la formación integral de los educandos” (Alonzo *et al.*, 2018, p. 80).

El objetivo principal, en la tesis de maestría “Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación de ciudadanos en la escuela” de Barragán *et al.* (2015), fue caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros desde su potencial formativo y reflexivo para la formación de ciudadanos. Los investigadores aplicaron “entrevistas dialogadas” a ocho docentes de Básica Primaria, analizaron documentos institucionales, evaluaciones escritas y percepciones de los estudiantes.

Los resultados demostraron que los maestros crean una serie de escenarios y espacios para la formación del sujeto crítico y reflexivo, no obstante, esto no trasciende a los momentos, estrategias y pruebas de la evaluación. Cuando se analizaron las pruebas escritas, se pudo constatar que la reflexión no es precisamente una de las habilidades que más se fomenta, pues, “estas generalmente, se enfocan a evaluar acciones habituales (identificar, completar, nombrar, definir, clasificar), y en algunas ocasiones procesos de comprensión, pero no se da la oportunidad para la reflexión crítica” (Barragán *et al.*, 2015, p. 89).

En cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación, se evidenció que esta es poca. Los criterios se imponen, “no están basados en la negociación, y no responden a las necesidades de los estudiantes, ni resuelven los problemas y cuestiones que surgen de la realidad, las cuales han de ser propuestas en conjunto (profesor-estudiante)” (Barragán *et al.*, 2015, p. 91). El proceso de evaluación no es democrático, la voz de los estudiantes, por lo general, no se escucha, lo que les impide reflexionar y apropiarse de su proceso formativo.

Al analizar las percepciones de los estudiantes, desde el punto de su subjetividad ética y política, en el estudio se encontró que la evaluación no aporta significativamente a virtudes ciudadanas referidas a la “autonomía”, el “compromiso” y la “responsabilidad”, entre otras, puesto que no se identifica la evaluación como un proceso que fomente la formación integral y, mucho menos, con el que se adquieren habilidades necesarias para desenvolverse en su contexto social (Barragán *et al.*, 2015, p. 91).

Los autores García-Merino *et al.* (2016), en su trabajo denominado “Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario?”, tenían el propósito de contrastar empíricamente si las nuevas metodologías de enseñanza y nuevos sistemas de evaluación han traído consigo una mejora en el rendimiento del alumnado, entendido este como un concepto multidimensional, adaptado a la sociedad del aprendizaje. La muestra incluyó 1276 alumnos de la Universidad del País Vasco. Los académicos aseguran que no es suficiente incluir nuevas dimensiones en el concepto de rendimiento desde las competencias técnicas y profesionales. Es necesario algo más, así:

El estudiante es el que da el significado y la utilidad al aprendizaje desarrollado y, por tanto, a la perspectiva del profesorado sobre el proceso de aprendizaje del estudiante resulta necesario añadir la perspectiva del alumnado sobre su nivel de aprendizaje. (García-Merino *et al.*, 2016, p. 3)

Los resultados obtenidos muestran que la adquisición de competencias ha mejorado, aunque existen diferencias dependiendo del tipo de competencia. La principal mejora se produce en competencias de tipo sistémico, precisamente, las relacionadas con la capacitación para seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

Por su parte, los estudiantes perciben que no se ha producido una mejora en la adquisición de competencias de tipo interpersonal. Aunque el nuevo sistema favorece el trabajo colaborativo y la puesta en práctica de habilidades comunicativas, los conflictos y miedos que genera ocasiona un cierto rechazo entre la comunidad estudiantil. Los autores reconocen que la autorregulación de los grupos no es fácil porque, posiblemente, requiere “madurez personal que no todos los estudiantes han alcanzado aún. Como se recoge en numerosos estudios, el desarrollo de dinámicas cooperativas está estrechamente vinculada a la madurez emocional de los integrantes (Johnson y Johnson, 2009)” (García-Merino *et al.*, 2016, p. 11). Como conclusión, los autores expresan que, si bien hay mejoras en la evaluación, aún es necesario un cambio cultural que facilite su asimilación, y un ajuste en el sistema de evaluación.

Una revisión bibliográfica está plasmada en el trabajo de Jara-Gutiérrez y Díaz-López (2019) llamado “Importancia de la autoevaluación formativa en el profesor de Medicina”. A partir de la búsqueda en bases de datos como PubMed, Google Scholar, Ebsco, ERIC, Redalyc, Science Direct y Scopus, se seleccionaron 55 artículos. Los hallazgos de la revisión permitieron tener un enfoque más claro respecto a

la importancia de la autoevaluación formativa de los profesores de Medicina, “la cual al hacerla de manera eficaz, objetiva, crítica y trascendente obtiene información de la práctica profesoral, identifica áreas de oportunidad y aciertos, genera transformaciones sustanciales y perfecciona el desempeño docente” (Jara-Gutiérrez y Díaz-López, 2019, p. 7). Se concluye que la autoevaluación formativa podría ser una bitácora que marca la ruta de formación continua para el mejoramiento personal y profesional.

El artículo “Marco teórico-metodológico de la evaluación para aprender” de Jiménez (2016), nuevamente, es una revisión bibliográfica que utilizó como fuentes Dialnet, Google Académico y Ebsco. Se afirma que la evaluación tal como se aplica en la educación superior en América Latina y el Caribe es insuficiente porque no desarrolla capacidades para el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente y es urgente “la necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, que garantice una formación integral (Gobierno Vasco, 2012, p. 2)” (p. 103).

La autora, a partir de la revisión, expone que la evaluación para aprender se sustenta en el paradigma pedagógico del constructivismo y sus bases teóricas corresponden principalmente a postulados de las teorías de Piaget y Ausubel, quienes se vinculan con el constructivismo cognitivo, y de Vigotsky y Leontiev, teóricos que se ubican en el constructivismo social.

Metodológicamente, cuando la evaluación se utiliza como parte del aprendizaje, se logra integrar lo cognitivo y lo emocional. El profesor, desde su rol de mediador, regula y realimenta el proceso por medio de la evaluación formativa, pero paulatinamente cuando el estudiante aprende a autorregular su aprendizaje la evaluación se transforma en formadora, “misma que se logra en la medida que estos avancen en la adquisición de habilidades cognitivas y emocionales (metacognición) que les haga capaces de conocer y regular sus procesos cognitivos” (Jiménez, 2016, p. 123).

El objetivo principal de López *et al.* (2011) fue identificar las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral, por tanto, las autoras dieron el mismo nombre a la investigación, “Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral”. El estudio se inscribe en la metodología cualitativa, investigación-acción pedagógica en el cual participaron 63 estudiantes, 60 padres de familia, 32 docentes y 4 directivos de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita en Medellín. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, la observación y la revisión documental.

En los hallazgos se pudo identificar que las actividades evaluativas más utilizadas por los profesores son el trabajo en equipo, el seguimiento continuo durante el periodo a través de los talleres, las investigaciones, las exposiciones, los espacios para la autoevaluación, la aplicación de las pruebas orales y escritas al final del período, los ensayos, los debates, la participación en clase, la realización de tareas, los refuerzos constantes. Se evidenció que dichas prácticas tienen en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos de la formación, lo que para los autores es una muestra de que la institución tiene otra actitud “al pasar de una evaluación tradicional donde se mide el conocimiento, solo con una prueba, a una evaluación cognitiva e integral que mide el conocimiento tanto social, como científico y emocional al tener en cuenta la integralidad del sujeto” (López *et al.*, 2011, p. 111).

Más concretamente, por medio de las diferentes actividades evaluativas, los profesores intentan promover la formación integral de los estudiantes dado que identifican sus fortalezas y debilidades en el momento del aprendizaje, y consideran aspectos “afectivo (emociones), espiritual (prácticas religiosas), comunicativo (relación interpersonal), ético (actitudes, comportamientos), estético (presentación personal, autoestima) y social (interés por las necesidades de los demás y el bien común)” (López *et al.*, 2011; p. 113). Aunque se reconocieron estos avances en el proceso evaluativo, las investigadoras concluyeron que se deben fortalecer las prácticas evaluativas implementando diversas estrategias que tiendan a la formación integral del estudiante, por lo tanto, la investigación incluye una propuesta con el diseño detallado de ocho estrategias de evaluación.

En resumen, al indagar sobre los antecedentes de trabajos que relacionan la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral y al encontrar insuficiente cantidad de estudios sobre dicha relación, se puede afirmar que la investigación-acción, que se desarrolla en la Facultad de Medicina en la Universidad de Antioquia, es muy pertinente y valiosa por la oportunidad para crear nuevo conocimiento y aportar para suplir el vacío científico en el tema.

Por su parte, los resultados de los estudios seleccionados en esta revisión de literatura ofrecen indicios de la posible estrecha conexión entre la autoevaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes, pero que es planeada, motivada y gestionada por el profesor en pro de un aprendizaje para toda la vida y para la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos.

Descripción de la búsqueda de estudios

En esta revisión narrativa², la búsqueda de los estudios acerca de la relación entre autoevaluación y formación integral, como parte de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”, se orientó a partir de la pregunta y los objetivos para identificar los descriptores. Ellos —autoevaluación (del aprendizaje) y formación integral— se utilizaron en español y en inglés, sin limitación del tiempo en bases de datos como: Ebsco, ERIC, DOAJ, PubMed, Dialnet, Scielo, Scopus, WOS, Science Direct y Medline, por ser de las más reconocidas y con amplia oferta de material para una revisión bibliográfica o narrativa. Adicionalmente, se consultó Google Académico. En dichas fuentes se indagó por artículos como producto de investigación y ponencias en eventos académicos. En los repositorios de la Universidad de Antioquia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad del Valle se revisaron los trabajos de posgrado (especialización, maestría, doctorado) como otra opción valiosa de encontrar investigaciones sobre el tema pues cuentan con facultades de educación. Inicialmente se analizaron los títulos de los estudios, cuando era necesario se abordaron los resúmenes y el artículo general.

Síntesis de la revisión

La revisión permitió identificar los avances y las tendencias de discusión acerca de la autoevaluación del aprendizaje, formación integral y la relación entre ellas. Igualmente, se pudo valorar que los textos abordados con sus ideas esenciales son pertinentes para el planteamiento del problema que se trabaja en la investigación-acción.

Los aportes teóricos e investigativos de los autores referenciados amplían la mirada sobre la autoevaluación del aprendizaje como un acto de autoconocimiento, autorreflexión y autonomía la cual se alcanza de forma paulatina, en la medida en que el estudiante se va apropiando de su rol activo como sujeto que aprende y va identificando y modificando tanto sus potencialidades, como sus limitaciones, de esta forma, estimula el cambio.

Por su parte, la autoevaluación aporta a la reflexión de los profesores, como un espacio para repensar sus prácticas de enseñanza y mediar pedagógicamente con intencionalidad para que los actos evaluativos tengan sentido. Cuando el profesor crea espacios de confianza, diálogo y comunicación abierta en los cuales se ejercita la autoevaluación, el estudiante regula su aprendizaje, aprende a aprender —en el sentido de tener consciencia del proceso como tal— y crece como persona.

En cuanto a la formación integral, el análisis de los referentes bibliográficos también posibilita la comprensión de que ella se centra en el humano como un ser compuesto por dimensiones las cuales deben ser reconocidos con el fin de buscar “las estrategias pedagógicas que privilegien el desarrollo de todas” (Nova-Herrera, 2016, p. 199). Sin duda alguna, una de ellas podría ser la autoevaluación del aprendizaje. El estudiante universitario debe seguir formándose para transformar la sociedad, logrando justicia, bienestar y calidad de vida para todos.

Como integrantes de comunidades académicas universitarias nos corresponde aportar a la construcción de la cultura y de los procesos sociales que contribuyan a un mejor vivir como habitantes de la humanidad. Si se crean ambientes educativos que permitan el autorreconocimiento, la autovaloración, el diálogo, el reconocimiento de las diferencias, entre otros aspectos, entonces, la autoevaluación se posicionará como parte esencial de sus sujetos y tendrá un espacio protegido en la enseñanza y en el aprendizaje, conducentes a la formación integral.

Referencias

- Alonzo, D. L., Valencia, M. del C. y Vargas, J. A. (enero-abril, 2018). La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio. *Revista Varela*, 18(49), 69-81. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/81>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S.L.
- Álvarez, V., Padilla, M., Rodríguez, J., Torres, J. y Suárez, M. (2011, septiembre-diciembre). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 401-426. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf>
- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>

2 Según Fortich (2013), “una revisión narrativa se define como un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema” (p. 1).

- Andreu-Andrés, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/expe/2877Andres.pdf>
- Arboleda, J. A. (2004). La autoevaluación como herramienta de crecimiento en el quehacer permanente de personas y organizaciones. *Revista Quid*, (4), 113-116.
- Barragán, A., Maldonado, S., Moreno, J. y Velásquez, Y. (2015). *Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación de ciudadanos en la escuela* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17138>
- Bautista, O. (2015). *El concepto de valor en José Ortega y Gasset, Luis Villoro y Fernando Savater*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57992/CAP%209%20EL%20CONCEPTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa International. <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, 18, 130-135. https://www.researchgate.net/publication/327350493_Developing_a_typology_for_learner_self-assessment_practices
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabrales, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 10-37. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Calatayud, M. A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y Maestros*, (314), 30-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559>
- Campo, R. (1999). *La formación integral como posibilitadora de lo humano. Formas en educación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Corominas, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Díaz, A. (1993). Estudio preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad. En A. Díaz (ed.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 11-28). UNAM. http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_ysoc.pdf
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomares.
- Dochy, F. Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Duque, M. (2019). *Principio didáctico transversalidad* [tesis inédita de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16988/>
- Echegaray, E. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua castellana*. Editorial Faquineto. <https://archive.org/details/diccionariogener03echeuoft>
- Escobar, M., Franco, Z. y Duque, J. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-89. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5406>

- Espinoza, B., Herrera, B., Jaime, I., Magni, C. y Gálvez, R. (2021). Autoevaluación del aprendizaje clínico en estudiantes de enfermería. Validación de rúbrica. *Zona Próxima*, 34, 78-96. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.610.73>
- Fortich, M. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (2.ª ed.). ICE Universidad Autónoma de Barcelona; Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>
- García, L. (2016). La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. *Paideia Surcolombiana*, (21), 27-42. <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1454>
- Gimeno, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En A. Pérez (Ed.), *La evaluación: su teoría y práctica* (pp. 57-131). Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo
- Gimeno, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 335-397). Ediciones Morata.
- González, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Revista de Estudios Políticos* (159-160), 5-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2082597>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía Universitaria*, 5(2), 1-26. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluac3b3n-del-aprendizaje-en-enseñanza-universitaria-parte-1.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, The International Professional Publishers.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). ¿Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *Relieve*, 26(1), 1-6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. <https://doi.org/10.7440/res20.2005.06>
- Jara-Gutiérrez, N. y Díaz-López, M. (2019). Importancia de la autoevaluación formativa en el profesor de Medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-13. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1565>
- Jiménez, L. (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. *Revista CAES*, 7(1), 100-126. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1378>
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(3), 640-658. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000300007>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M. y Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura* (Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas). Taurus, Pensamiento. Obra original publicada en 1781. https://enriquedusel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/C.Razon_pura-Immanuel_Kant.pdf
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17(56), 39-46. <https://www.redalyc.org/comocitar/oa?id=27921998005>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camiloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-32). Paidós Educador.
- Lopes, I. (2018). A prática da autoavaliação no ensino superior. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1033>

- López, M., Mesa, R., Montoya, J., Restrepo, S. y Restrepo, M. (2011). *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín* [trabajo inédito de especialización, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/259/Marisol%20Lopez%20Mesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna G., E. A. (2011). Responsabilidad del docente universitario. *Didac*, 58, 36-40. http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/2/pdf/Didac_58_pdf.pdf
- Nova-Herrera, A. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 2(18), 185-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Martínez, F. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Docencia Universitaria*, 10(1), 123-135. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/issue/view/205>
- Orozco, L. (2002). *Responsabilidad y compromisos del docente en la formación integral: elementos para una discusión*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23245>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Encuentro Ediciones.
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1), 269-291. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>
- Pasek de Pinto, E. y Briceño, R. (2015). Juicios valorativos-elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Pensado, M., Ramírez, Y. y González, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, 2, 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1-20). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rodríguez, G., Ibarra, M. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976>
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Universitat de Valencia, Servei de Formació Permanent. <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UV.pdf>
- Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea; D. L.
- Yan, Z. (2023). *Student self-assessment as a Process for Learning*. Routledge, Taylor and Francis Group. https://www.researchgate.net/publication/361441408_Student_Self-Assessment_as_a_Process_for_Learning
- Yan, Z. y Brown, G. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Vásquez, C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Editorial Kimpres. https://sitio.acodesi.org/images/Publicaciones/pdf_libros/Propuesta-Educativa-de-la-Compania-de-Jesus-Carlos-Vasquez-S-J.pdf